

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E
NARRATIVAS**

**UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
DOCENTES DO ENSINO MÉDIO**
Os gêneros literários nas aulas de História

Andréya Ingrid de Holanda Araujo Viana Demétrio

São Luís
2018

Andréya Ingryd de Holanda Araujo Viana Demétrio

**Uma proposta pedagógica para a formação continuada de docentes do Ensino
Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa Dra Helidacy Maria Muniz Corrêa

São Luís
2018

Andreya Ingryd de Holanda Araujo Viana Demetrio

Uma proposta pedagógica para a formação continuada de docentes do Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 30/04/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Helidacy Maria Muniz Corrêa (Orientadora)
PPGHEN - UEMA

Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho (Arguidor)
PPGHEN - UEMA


Prof. Dra. Soraia Sales Dornelles (Arguidora)
PPGHIS - UFMA

Prof. Dra. Mônica Picollo Almeida Chaves (Arguidora)
PPGHEN - UEMA
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o meu Senhor.

À minha orientadora, professora Helidacy Corrêa, pela paciência e presteza.

Ao PPGHEN, na pessoa da professora Mônica Picollo, pela oportunidade e direção.

À minha família, que, sem medir esforços, apoiou-me durante todo o curso e redação deste trabalho.

Aos meus amigos e colegas de curso Yuri e Natasha, pelo incentivo incessante.

Às minhas filhas,
Ananda Ingryd, Anna Ingryd e Angelina Ingryd

RESUMO

O ensino de história sofreu transformações significativas após as ideias da Escola dos Annales (início do século XX) ao difundiram a historiografia como fonte histórica. No Brasil, essas transformações ganharam robustez com o programa de políticas públicas implantado principalmente nos anos iniciais do século XXI que provocou, entre outras mudanças, uma valorização na formação docente e um processo ensino-aprendizagem com mais autonomia para o aluno. Como aliado desse processo: o discurso de interdisciplinaridade, as competências e habilidades consolidadas como proposta de rotina na sala de aula, a necessidade de uma formação docente que privilegie a autonomia do aluno. Nosso trabalho consiste em propor uma rotina pedagógica, a ser discutida e problematizada na formação continuada docente do início de ano letivo, nas escolas de ensino médio da Educação Básica, para o ensino de história através do estudo dos gêneros literários. Para esta proposta, observamos e analisamos os planejamentos colegiados no CEM Benedito Leite - São Luís/ MA, nos anos de 2014 a 2016, aplicamos questionários - entre os docentes - para sondagem de como as políticas educacionais destinadas ao ensino médio, a formação de professores, o ensino de história e as novas metodologias eram recepcionados e, elaboramos um projeto didático para formação continuada docente, das áreas de Linguagens e Ciências Humanas, de Ensino Médio, onde utilizamos a concepção de gêneros textuais propostos por Bakhtin, privilegiando os gêneros literários nas estratégias didáticas.

Palavras-chave: Ensino de História, Gêneros Textuais, Literatura

ABSTRACT

The teaching of history underwent significant transformations after the ideas of the School of the Annales (early twentieth century) as they disseminated historiography as a historical source. In Brazil, these transformations became robust with the public policies program implemented mainly in the early years of the 21st century, which provoked, among other changes, a valuation in teacher education and a teaching-learning process with more autonomy for the student. As an ally of this process: the discourse of interdisciplinarity, the competencies and skills consolidated as a routine proposal in the classroom, the need for a teacher training that privileges the student's autonomy. Our work consists of proposing a pedagogical routine, to be discussed and problematized in the continuing teacher education at the beginning of the school year, in the secondary schools of Basic Education, for the teaching of history through the study of literary genres. For this proposal, we observed and analyzed the collegiate plans at CEM Benedito Leite - São Luís / MA, in the years 2014 to 2016, we applied questionnaires - among the teachers - to survey how educational policies for secondary education, teacher training, the teaching of history and the new methodologies were received, and we elaborated a didactic project for the continued education of the areas of Languages and Human Sciences, of High School, where we used the conception of textual genres proposed by Bakhtin, privileging the literary genres in the didactic strategies.

Keywords: Teaching History, Literary Genres, Literature

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Envolvimento efetivo nas discussões sobre ensino x Utilização de metodologias propostas em outras Semanas Acadêmicas x Cursos de formação interdiscursiva

Gráfico 02 – Sobre Planejamentos Coletivos

Gráfico 03 – Motivação para a Semana Pedagógica

Gráfico 04 – Discurso da Coordenação Pedagógica e novas tecnologias em sala

Gráfico 05 – Planejamento Individual e Método Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 01 – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: gêneros literários nas aulas de história	14
1.1 A Proposta Pedagógica	18
1.1.1 A formalização	22
1.1.2 A metodologia	23
1.2 Instrumentalização da Proposta	28
1.2.1 O planejamento, a formação continuada e a discussão da proposta	29
1.2.2 As atividades	30
1.2.2.1 A função social da literatura e o ensino de História	30
1.2.2.2 A linguagem literária como resgate de memória: o Romanceiro da Inconfidência, de Cecília Meireles	34
1.2.2.3 A Cartomante, de Machado de Assis	35
CAPÍTULO 02 – O ENSINO DE HISTÓRIA: disciplina, políticas e formação de professores ...	41
2.1 As Políticas Educacionais	45
2.1.1 Programas e Políticas Públicas	47
2.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	50
2.1.3 O livro didático	54
2.2 A formação de professores	60
CAPÍTULO 03 – GÊNEROS TEXTUAIS: letramento, ensino de história e literatura	68
3.1 A Escola dos Annales e a propositura de uma nova historiografia	75
3.2 O diálogo da História com a Literatura	80
3.3 Teoria dos gêneros	83
3.3.1 Mikhail Bakhtin (teoria sociodiscursiva)	85
3.3.2 Charles Bazerman (teoria socio-histórica)	87
3.3.3 Carolyn Miller (teoria sociorretórica)	88
3.4 Os gêneros e o ensino de História	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	100

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio da Educação Básica Brasileira, na tentativa de elevar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem, tem sofrido profundas transformações, incorporadas pelas atuais políticas públicas e educacionais. Incorreções na formação de professores, nas estratégias de ensino, na gestão de conteúdos são ainda presentes, mas a tentativa é que tais posturas abandonem gradativamente o cenário escolar. Uma dessas alterações diz respeito aos livros didáticos, já que são decisivos nas tomadas de decisões ante a gestão da sala de aula pelos professores e são “encarregados por orientar” o conteúdo programático e as rotinas pedagógicas.

Ainda que aprendamos na universidade que a ciência da História é o estudo das sociedades humanas no tempo e, por isso mesmo, aceitemos que ela abarque experiências dos âmbitos político, econômico, social e cultural, em qualquer tempo ou lugar do planeta, é necessário também lembrar que o trabalho de escrever e estudar a História conserva obrigatoriamente um exercício de seleção. E não nos enganemos: uma seleção interessada (...) Os livros didáticos já estiveram comprometidos com os eventos fundadores da nação brasileira e divulgaram personagens do mundo político e militar, como "os pais da pátria". Já substituíram os grandes homens pelas classes sociais na condição de sujeito histórico e incorporaram a experiência das culturas afro-brasileira e indígena. (PNLD, p. 15)

A estrutura desses livros segue as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que obedecem critérios rigorosos do PNLD, entre eles: o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento (houve uma preocupação por diversificar fontes e linguagens no estudo do conteúdo programático) e um manual de orientação pedagógica de como tais conteúdos devem ser abordados em sala de aula.

O processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras, tanto nas atitudes pedagógicas dos professores, quanto na maneira de ensinar/olhar determinados objetos de ensino sofreu forte engajamento e apelo do contexto da comunidade escolar. As mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que estão se efetivando têm gerado um foco bastante incisivo na temática das identidades. Com efeito, a escola não escapa dessas transformações e se vê obrigada a tomar decisões e alterar suas estratégias e objetos de ensino para responder às necessidades da sociedade. Pelo PNLD (2015), a produção do conhecimento só é possível quando rompido os limites das disciplinas, e é o trabalho coletivo que possibilita a superação de visões redutoras e segmentadas sobre o mundo. Os conteúdos do livro didático devem estar a serviço da problematização da realidade dos alunos.

Ao que assente o estudo de História, o PNLD tem o compromisso de apresentar a trajetória da História como disciplina que revele diferentes recortes e interesses e que cambie com outras disciplinas utilizando variadas linguagens (visão colocada pela historiografia histórica).

Ainda que aprendamos na universidade que a ciência da História é o estudo das sociedades humanas no tempo e, por isso mesmo, aceitemos que ela abarque experiências dos âmbitos político, econômico, social e cultural, em qualquer tempo ou lugar do planeta, é necessário também lembrar que o trabalho de escrever e estudar a História conserva obrigatoriamente um exercício de seleção. E não nos enganemos: uma seleção interessada (...) Os livros didáticos já estiveram comprometidos com os eventos fundadores da nação brasileira e divulgaram personagens do mundo político e militar, como "os pais da pátria". Já substituíram os grandes homens pelas classes sociais na condição de sujeito histórico e incorporaram a experiência das culturas afro-brasileira e indígena. (PNLD, p. 15)

Trabalhar de forma dinâmica requer do professor uma formação mais completa e satisfatória. As lacunas deixadas na formação inicial docente transferem para o livro didático a "responsabilidade" de encobrir esses deficits. E, se eles não forem bem explorados, acabam por corroborar o fracasso com que se vem construindo o conhecimento dentro das salas de aula.

Para o nosso trabalho, partimos da premissa que História e Literatura têm objetos de estudo muito próximos. É o que nos faz entender Facina (2004): "Literatura é aquele campo das 'Letras' que conquistou certa autonomia e especialização no mundo contemporâneo, destacando-se do que se costumava denominar "belas letras" e que inclui, além da poesia e da narrativa, a filosofia, a história, o ensaio político ou religioso". A importante função social da arte, na medida que expõe características históricas e culturais de determinada sociedade, torna-se objeto de investigação da essência humana e, permite, portanto, que entendamos os contextos atuais (o presente) reconstruindo contextos (o passado) por toda a conjuntura de uma obra. A sedução pelos textos de linguagem artística amplia as metodologias de ensino de História nas salas de aula.

Observado que as obras literárias são frutos dos tempo de seus autores/leitores, e, portanto, são historicamente situadas - são produtos históricos -, produzidas numa sociedade específica, por um indivíduo inserido nela por meio de múltiplos pertencimentos, partiu-se para a defesa de que a Literatura é fonte histórica.

A História pensada a partir de uma "rede de relações" produzidas pela ação humana no tempo e no espaço; lembra as estruturas literárias que constituem enredo e/ou trama já que as narrativas literárias recriam fatos, personagens, ambientes, espaços e situam a condição humana em um nicho que representa os anseios sociais, assim como a historiografia, a tradição e a memória, ou seja, a narrativa histórica muito se encontra com a narrativa literária. A linguagem artística permite maior interação na construção do conhecimento de qualquer natureza, pois o emblema "plurissignificativo" (os muitos sentidos de uma ideia/palavra) é o gancho para as tantas interpretações que leitor, espectador, analista quer ou permite impetrar no objeto estudado/avaliado. Por entendermos que os textos literários são embebidos de historicidade, precisamos perceber que a criação literária não é algo alheio aos contextos e sujeitos, assim como o conhecimento histórico

também não. A literatura não tem caráter apenas idealista/ficcional da arte, tem também a atividade humana como prerrogativa de criação.

Mais genericamente um texto histórico (quer dizer, uma nova interpretação, o exercício de métodos novos, a elaboração de outras pertinências, um deslocamento da definição e do uso do documento, um modo de organização característico, etc.) enuncia uma operação que se situa num conjunto de práticas. Este aspecto é o primeiro. É o essencial numa pesquisa científica. Um estudo particular (...) Cada resultado individual se inscreve numa rede cujos elementos dependem estritamente um dos outros, e cuja combinação dinâmica forma a história num dado momento. (CERTEAU, 2002, p. 72)

Assim como as tragédias da *Poética* de Aristoteles, a escrita histórica - a partir da Historiografia proposta pela Escola dos Annales - passa a ser entendida como um conjunto de resultados e experiências. É também pela historiografia que percebemos os anseios de uma época, as "verdades" propagadas da dinâmica social e/ou de determinados grupos. Representa um meio pela qual podemos olhar o passado e revisitá-lo. E, como meio para essa discussão desse conhecimento histórico/historiográfico, temos os textos literários, uma vez que a Literatura pode ser utilizada como fonte para o estudo das transformações sociais.

Alguns autores nos fazem perceber que ler textos literários como fontes histórias nos traz possibilidades amplas de construir conceitos, além de reconhecer lugares e tempos. Koselleck (2006) propõe que não são os fatos que abalam o homem e sim o que se escreve sobre eles. A oposição entre o que deve ser feito (pragmata) e a leitura de mundo (dogmata) nos conduz ao entendimento que são as palavras as grandes protagonistas do se fazer entender a atividade humana. Ainda pensando em linguagem, Ricoeur (2007) nos conduz à vivacidade das palavras para compreensão do acontecimento histórico. "Perceber que o historiador apresenta e narra" consolida aqui mais uma postura que o texto literário é meio do acontecer histórico. Além do entendimento de linguagem trazido pelo anacronismo de Didi-Huberman (2000) que trabalha a história das imagens como a dos objetos temporariamente impuros, complexos, subdeterminados; policrônicos, heterocrônicos ou anacrônicos. Só a linguagem é capaz de nos conectar às coisas mudas, ou seja, se não pelas palavras, não conseguiremos entender os acontecimentos.

Usufruir da linguagem para discussão histórica possibilita um estudo que se perceba a elaboração de questões problemáticas, em que o estudante assume o papel de protagonista e começa a fazer as sinapses; as soluções prontas apresentadas pelos professores num geral são ínfimas ante o conhecimento que pode ser construído. Assim apresentamos os gêneros discursivos como representações sociais que permitem esse estudo histórico. Presentes nos livros didáticos, os diferentes gêneros textuais são instrumentos ricos para problematizar o conteúdo programático.

A atual sala de aula tem sua orientação pedagógica arraigada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que servem como eixo norteador para uma efetivação da cidadania do aluno. Dentre suas diretrizes, a preocupação com um sistema de ensino que privilegie o protagonismo de professores e alunos em excelência, leva ao desvio de uma postura tradicional de ensino, em que se percebe a exposição ao invés da construção do conhecimento, para uma postura mais interacionista. Com intuito de ajudar os professores explorarem o livro didático de forma a conseguir do aluno o máximo de protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, sugerimos uma rotina pedagógica com atividades genéricas acerca dos diferentes gêneros textuais que aparecem nos capítulos desses livros. Trata-se de uma rotina a ser discutida em planejamentos colegiados por professores de Ciências Humanas e Linguagens, e, aplicadas nas salas de aula do ensino médio.

Nosso trabalho estruturou-se a partir da observação das atividades realizadas nas Semanas Pedagógicas da escola pública estadual Centro de Ensino Médio Benedito Leite – São Luís (MA) nos anos de 2014 a 2016, acerca da estruturação do Ensino de História como disciplina escolar e conteúdo interdisciplinar; a trajetória da formação de professores como necessidade de qualificação para o processo ensino-aprendizagem proposto pelos PCNs; o entendimento de quais são fontes historiográficas da história e o que elas podem fazer pelo aluno desse segmento, além do planejamento de rotinas escolares pedagógicas de cunho permanente e variáveis com o uso de novas metodologias. O material consta de sugestão para formação continuada docente e tem formato de projeto didático pedagógico.

CAPITULO 01 - ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: gêneros literários nas aulas de história

Nas séries do Ensino Médio, é comum o aluno perceber que “o assunto já foi visto” no Ensino Fundamental e se perguntar o porquê da repetição. O professor precisa estabelecer que os “fatos” podem já ter sido contemplados, mas a abordagem deve ser diferente e constatar qual a significação dada para tais conhecimentos àquele nível de ensino e qual roupagem a ser dada agora é tarefa para essas novas metodologias. Espera-se que o aluno médio entenda e participe do processo de aquisição do conhecimento, ao contrário do estágio anterior, que, respeitando o cognitivo do aluno, precisaria apenas “reconhecer a História”, envolver-se na “contagem” do que aconteceu e qual expectativa, em alguns casos, foi trazida para o presente. O reconhecimento do herói e das personagens é mais valorizado àquelas aulas que às atuais.

O ensino médio não representa uma maior quantidade de informações ou complexidade em relação ao ensino anterior, mas sim o uso dos conceitos como atividade intrínseca e construída em cada área do conhecimento. O articulador estratégico para tal comportamento é a pesquisa, que no ensino médio, pode ser vista como a construção de problemas que provoquem no aluno a construção de conceitos significativos em seu cotidiano. Em História, por exemplo, a sala de aula deve privilegiar a postura de um pesquisador das ciências da educação (a aula abstrai os conteúdos e age de acordo com os princípios metodológicos que são coerentes com seu objeto) e das ciências humanas (pesquisa didático-histórica que compromete-se com a cultura histórica ou parte dela. Esta sempre se apresenta tanto na forma como no conteúdo da aula).

A sala de aula reflete muito a formação do professor, como ele construiu e solidificou seus saberes técnicos e didáticos-metodológicos. A formação acadêmica do professor ainda privilegia conceitos, métodos e metodologias que por muito tempo já não correspondem mais ao novo cenário da; a formação continuada e a prática docente tornaram-se, portanto, alternativas para alteração dos processos educacionais dentro do universo escolar. O que se espera é um comprometimento com as novas perspectivas da educação já desenhadas desde o final do século XX e consolidadas nos anos 2000. Aliados a essa nova postura educacional, uma visão mais globalizada de mundo e o perfil mais reflexivo da história nos conduzem à necessidade de aulas mais dinâmicas, verdadeiros celeiros de memórias que façam do aluno sujeitos reconheceres dos saberes, além de professores mais embaçados.

Como disciplina escolar, o ensino de história traz a construção de identidades e a formação do cidadão como suas principais contribuições. A história é responsável por reconstituir a relação presente x passado e, por conseguinte, precisa constituir as memórias, com suas identidades e seus lugares, em seus tempos e cultura, já que o aluno deve ser estimulado a “ler o mundo nas entrelinhas”. Essas memórias são resgates de pré-conceitos. Afinal, todos temos história em nossa

constituição. O que precisamos é ter essa consciência de “constituição histórica”. E, como educadores, devemos orientar na descoberta dessa consciência histórica pelos alunos.

Segundo Andre Chervel¹, o que a escola ensina não é a “História dos historiadores”. O que vemos na *práxis* escolar são “saberes criados pela própria escola, na escola e para a escola”. São conhecimentos forjados pela rotina escolar ou pelos discursos de poder. Reconhecendo essa postura, cabe uma articulação curricular que não ensaie a História como um discurso informativo e doutrinador. Uma forma para se conseguir que a disciplina histórica tenha mais “memória” que “doutrina” é a extrapolação do texto informativo trazido nos livros didáticos - não importa o que está escrito e sim o que o professor e a comunidade escolar podem fazer dele. Vale o que não está descrito e sim a lacuna que percebemos entre as ideias e as articulações de problemas que podemos fazer através desse texto.

um dos objetivos da escola é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si, e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue contudo se infiltrar sub-repticiamente na cultura da sociedade global. (CARDOSO, 2008, pág. 154)

François Hartog (1996) reflete sobre o “regime de historicidade” e o ensino de história nos dias de hoje, que, por meio da desnaturalização e da historicização dos fenômenos, nos faz perceber tanto o papel do historiador quanto do professor como sujeitos ativos nesse processo histórico. A reflexão e análise dos fatos e acontecimentos históricos precisam fazer parte do processo de reconhecimento do que é História. parte do processo de reconhecimento do que é História.

Além do entendimento de que a História é fruto de um processo dialético e formativo, outro fabuloso recurso para se entender e conceber seu estudo no ambiente escolar é o diálogo com outras disciplinas e ciências – o que enriquece o olhar no objeto em análise e permite que se perceba de forma mais ampla e duradoura as questões apresentadas. Esse olhar com outras disciplinas não necessariamente é um intercâmbio de temas nas diferentes componentes curriculares. Os próprios Parâmetros Curriculares (2016) sugerem que o intercâmbio seja de práticas sobre eixos e que a rotina em sala de aula conduza o corpo docente numa comunhão em suas aulas. “A ação conjugada e planejada de diferentes disciplinas em tal direção somente ocorre pela comunhão de práticas e não de temas. Vem daí que a primeira situação cria uma perspectiva de trabalho interdisciplinar,

¹ Autor citado no texto *Para uma definição de Didática da História*, de Odimar Cardoso (2008).

enquanto a segunda confere aos trabalhos escolares tão somente um caráter integrador numa perspectiva multidisciplinar”.

No plano histórico, a interdisciplinaridade é um recurso salutar porque é hora que deixamos de lado o uso pontual dos fatos para dá contornos às “memórias” - termo defendido por Maurice Halbwachs². Devemos transbordar a essa perseguição informativa. A importância de uma produção voltada para as atividades humanas só é possível se conseguirmos uma leitura interdisciplinar.

Os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos. Essa prática docente comum está centrada no trabalho permanente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino-pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/ assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esse são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas. (PCN/2016)

O livro didático já se preocupa com essas prerrogativas e geralmente traz em cada tema, além do texto informativo, a provocação de textos literários, pinturas, esculturas, e tantos outros registros representativos da época dos acontecimentos históricos trabalhados na unidade. O compromisso com uma aprendizagem mais engajada e consolidada faz com que a educação considere a sala de aula como um espaço diverso. Em História, por exemplo, as ideias de interdisciplinaridade, a atividade com fontes históricas diversas (como a leitura de imagens), a reflexão histórica com outras áreas do conhecimento e a participação mais efetiva do aluno na construção do saber e da cidadania são premissas norteadoras. A interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento deve articular atividades integradoras de temas como: trabalho, ciência, tecnologia e cultura; deve ainda propor nas práticas docentes um diálogo comum conseguido pelo estímulo à pesquisa, aos múltiplos conhecimentos e às competências, no intuito de permitir a autonomia intelectual do aluno. Assim, os conceitos, os materiais e procedimentos, atividades propostas, as competências e as habilidades também são variáveis que interferem na construção do conhecimento do educando que aliados aos conteúdos programáticos das disciplinas (temas e assuntos existentes de um programa escolar que geralmente norteia os planejamentos de sala de aula) são considerados conteúdo curricular.

As práticas pedagógicas devem aliar e alinharem-se às novas perspectivas de ensino. “A produção do conhecimento só é possível quando rompido os limites das disciplinas. É o trabalho

² Sociólogo francês (1877-1945) da escola durkheimiana. Escreveu uma tese sobre o nível de vida dos operários, e sua obra mais célebre é o estudo do conceito de memória coletiva, que ele criou.

coletivo que possibilita a superação de visões segmentadas sobre o mundo” (PNLD 2015. Edital p. 46) e uma das ferramentas eficazes para se conseguir um aluno mais percebido de seu contexto é a leitura. Saber ler e escrever não mais se limita ao fato de decodificar palavras e juntar sílabas, diz respeito ao entendimento e emissão de juízo que podemos fazer sobre algo. Precisamos fazer dos nossos alunos verdadeiros leitores que percebam as linguagens e entrelinhas do que lhes é proposto. Perceber nossos alunos como recipientes a serem preenchidos nos coloca na contramão da sociedade que queremos.

A competência de orientação , integrante da competência narrativa segundo Rösen, implica uma capacidade de agir no mundo conscientemente. O conceito de letramento relaciona-se diretamente com essa concepção, na medida em que prevê a capacidade do sujeito de utilizar a leitura e a escrita para expressar-se e intervir em sua realidade. (...) pressupostos advindos da linguística, da didática da língua escrita, da psicologia cognitiva, além daqueles do ensino de história, partindo da hipótese de que a aprendizagem da escrita (mediadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores) está associada ao desenvolvimento da consciência histórica. (MAGALHÃES, 2007)

D’Onofrio (2000) conceitua a Literatura como “uma fonte de conhecimento da realidade que se serve da ficção e tem como meio de expressão a linguagem artisticamente elaborada”, nos leva a diferenciar a literatura da filosofia, das ciências e das outras artes, evidenciando sua essência – o arranjo artístico do material linguístico – e sua finalidade principal – um modo peculiar de compreensão da realidade. Com efeito, um texto literário é um conjunto de elementos linguísticos artisticamente estruturado que visa transmitir parcelas de significado da realidade. Ou seja, entender que o texto literário é alheio ao contexto histórico-social é inviável.

Lima (2014) traz o entendimento de que o conhecimento histórico nos possibilita entender melhor o que os homens consideram ser seu passado e que lugar (espaço e valor) lhe destinam em determinado momento, ou seja, vai além do entendimento do que é conhecimento histórico no seu sentido mais estrito (historiadores e obras que narram a história), permite reconhecer que o conhecimento histórico se faz presente na expressão cultural, em fontes que exijam do investigador uma compreensão e percepção do patrimônio cultural em que está embebido, a fim de deslocar-se para além, que a referência do passado pode ser visto na literatura e no folclore, por exemplos. A linguagem faz tanto a história como a literatura levarem seus analistas/leitores a questionar as “verdades absolutas”.

A Literatura nos remete diretamente a uma "historiografia histórica", ou seja, narrativas de cunho mais próximo das contextualizações e memórias dos indivíduos e do coletivo que representa, com mais presteza, esse recurso interdisciplinar proposto pelas Diretrizes Curriculares e pelos PCNs, vez que permite passear por uma dialética na aceção do conhecimento. O aluno precisa participar para que a atividade aconteça. A Literatura como recurso no ensino de história contribui

pela sua multiplicidade de leituras, os processos de socialização e sociabilidade diferenciados do alunado de hoje provoca uma imensa necessidade e inserir práticas mais contextualizadas na sala de aula. A interdisciplinaridade proposta engaja a leitura de mundo, o que os são os textos literários senão o registro de épocas e anseios individuais e/ou coletivos?

Se os textos oficiais (leis, resoluções, diretrizes, acordos, convenções) sugerem um currículo organizado por áreas do conhecimento; é certo também que os entendimentos de interdisciplinaridade e contextualização são sustento para as práticas valorizadas nas salas de aula. Em termos, a integração entre as diferentes disciplinas (a comunicação entre as áreas determina em muito o sucesso do processo de ensino-aprendizagem) e o conhecimento enraizado na experiência social do aluno descortina o uso do texto literário como ferramenta para deixar o ensino de História mais atraente, uma vez que esse gênero pressupõe uma íntima relação do estudante com diversos sintomas que lhe são pertinentes como a linguagem e o discurso.

1.1 A Proposta Pedagógica

Como sugere o texto introdutório das Diretrizes Curriculares do MA (2014), o Sistema Estadual de Ensino do Maranhão é formado por todos os agentes (alunos e educadores) do processo de ensino-aprendizagem das escolas e órgãos regionais e centrais de gestão educacional. Compromete-se em promover aprendizagens significativas para os alunos, instrumentalizando-os para o sucesso escolar, o mundo de trabalho e o exercício da cidadania. Suas intencionalidades para com os processos educativos devem contemplar a autonomia, a qualidade e as leis e normas educacionais afim de garantir que todos tenham uma educação básica nos padrões elevados de universalidade, progressividade, indivisibilidade, interdependência, cooperação, sociabilidade, exigibilidade, singularidade e participação. Devem os educadores que compõem a SEDUC terem como princípios para o seu trabalho: a unidade, a equidade e a qualidade.

Entre os deveres do professor, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 traz em seu artigo 13, a importância do plano de trabalho docente; responsável por estruturar a sua práxis dentro e fora de sala de aula e delinear as necessidades das rotinas pedagógicas de modo que o processo ensino-aprendizagem se articule. A prática pedagógica docente se dá em três estágios: planejamento, mediação e avaliação, sendo que nenhum deles deve ser maximizado em relação aos demais ou mesmo excluído, pois estão interligados uns aos outros; essa interrelação, ou mesmo dependência, garante uma prática mais eficiente e coerente.

Nos ateremos aos planejamentos que são espaços para a discussão dessa prática escolar e que devem coordenar os interesses pedagógicos às contextualizações do aluno e o conteúdo programático, ou seja, o conteúdo curricular deve ser aplicado em todas as suas esferas. Eles

precisam criar um ambiente em que o aluno possua meios e condições para que a aprendizagem aconteça, cumprindo sua função social em virtude das escolas serem espaços de oportunidade para a maioria dos alunos, principalmente da rede pública. Assim, as escolas além de exigirem os planejamentos individuais dos professores, reservam em seus calendários anuais, momentos (mensais, bimestrais e/ou semestrais) de discussão coletiva sobre os anseios e metas para a rotina escolar do ano vigente ou mesmo uma projeção para os anos vindouros. Dentre essas discussões, elaboram-se os planejamentos dos currículos de cada componente por área de conhecimento e as modalidades organizativas (ex. os projetos didáticos) que devem ser comuns à proposta de ensino da escola.

Os planejamentos são previstos de três maneiras nas rotinas escolares da educação básica: forma individual (geralmente mensal), colegiada entre colegas de uma mesma área de conhecimento (bimestral) ou colegiada com a participação das demais áreas, gestores, supervisores e técnicos (semestral). A modalidade colegiada é a oportunidade de discutir estratégias de ensino de forma interdisciplinar. Contudo, esse momento é subaproveitado para o planejamento e talvez tenha sua justificativa na construção do pensamento escolar desde a Pedagogia Tecnicista.

Saviani (2010), apresenta o cenário do século XX trazido pela sociedade pós revolução industrial, em que o “máximo resultado com o mínimo dispêndio” disseminou uma educação tecnicista e que, autores como Taylor (1856-1915) propôs o uso de termos como eficácia e eficiência, divisão de trabalho, e objetivos e estratégias visando a produtividade. Assim como a Pedagogia Tradicional centrava-se no professor como “sujeito decisivo e decisório”, a Pedagogia Nova centrava-se no aluno (relação professor-aluno era interpessoal); a Pedagogia Tecnicista também elege um eixo: os meios, deslocando para um mediador neutro - fora aluno e professor - a concepção, planejamento, coordenação e controle do processo. Já a Pedagogia Crítica traça a valorização de todos os eixos do processo de ensino-aprendizagem. Observamos, portanto, a construção de um pensamento um tanto oscilante entre essas propostas na prática docente das escolas de educação básica.

Outro ponto para justificar o sub aproveitamento dos momentos de planejamento docente diz respeito a organização da rotina de sala de aula pela “implantação” das competências e habilidades; esses conceitos ainda não estão claros para correta aplicabilidade nos planos de aula, apesar de terem sido propostos desde o final dos anos de 1990. Perrenoud (2000) ao elencar as dez competências provoca um planejamento em que contemple a diversidade de novas linguagens e a relativização de espaço e tempo promovidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação que o século XXI irá se articular. O entendimento do que seja linguagem e as novas tecnologias também não estão dominados; como então exigir sua internalização nas práticas? Apesar de ser conteúdo trabalhado nas universidades, essa rotina não se internaliza nas nas práticas docentes; percebemos

que essa “didática” fica reservado ao final do curso num laboratório/estágio não satisfatório e os conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais/factuais não conseguem se coordenar.

Os planejamentos são obrigatórios mas os professores não possuem robusto conhecimento dos termos didáticos implicando “cópia”, nas folhas dadas pela coordenação pedagógica, das propostas contidas no texto do livro didático e/ou das Orientações Curriculares descritas pelo MEC, ou numa tendência mais “vanguardista”, propõe-se projetos didáticos com temas transversais, inter e transdisciplinares numa direta influência do construtivismo enquanto processo de ensino e aprendizagem. Abrimos um parêntese esses projetos que funcionam colocando o professor como mediador na solução de um problema levantado para os alunos; estes, por sua vez, são provocados a solucionar esse problema utilizando áreas de conhecimento (disciplinas) numa proposta interdisciplinar. Acontece que nem todos os conteúdos curriculares previstos nos planos anuais numa determinada série de escolaridade são passíveis de serem abordados pelos projetos, como também pelo uso de *cases*. Como nos explicita Prado (2003), trabalhar o processo de aprendizagem a partir de um problema simulado ou real, oriundo da observação e análise dos alunos do próprio contexto em que vivem (problematizam o mundo à sua volta), e, em seguida, em grupos, discutir e mobilizar conhecimentos para a resolução daquele problema levantado inicialmente também não contempla todos os conteúdos propostos. Resta tentar aproveitar esses espaços obrigatórios de planejamento para direcionar o diálogo para uma maneira de abranger o maior número possível de conteúdos e componentes curriculares.

Nosso objeto partiu da observação da rotina desses momentos de planejamento como professora na escola da rede pública estadual do Maranhão - CEM Benedito Leite - nos anos de 2014 a 2016. Trata-se de uma escola localizada no centro da cidade (a comunidade escolar não tem o perfil das escolas de bairro em que professores, administrativos e alunos comungam de uma realidade conjunta e, portanto, desenvolvem atividades escolares com auxílio e em prol do entorno); funciona nos turnos matutino e vespertino (sendo uma escola essencialmente constituída por jovens dentro da faixa dos 15 a 18 anos, ou seja, salas de aula sem muitas distorções etárias); professores de formação heterogênea (até o ano de 2014 a escola funcionava com o ensino fundamental e com seu término, os professores dessa modalidade de ensino foram absorvidos no ensino médio) e, troca do comitê gestor (as políticas diretivas passaram de um eixo mais administrativo para um mais pedagógico, ou seja, as participações dos professores na seleção das rotinas escolares ficaram mais evidentes) precisávamos considerar todas essas variáveis no planejamento das atividades organizativas de sala de aula.

Inquietou-me como eram tratadas as ideias de planejamento, formação continuada, modalidades organizativas e interdisciplinaridade nos encontros semestrais de início de período, as ditas Semanas Pedagógicas. Esses momentos são obrigatórios (professores e coordenação

pedagógica) e tem pauta pré-estabelecida pela Secretaria de Educação do Estado sem necessariamente desconsiderar a realidade de cada escola como unidade. Essa pauta sugere temas em que as coordenações pedagógicas devem trabalhar com os professores quesitos como: avaliação, rotinas permanentes, estratégias de ensino e políticas públicas educacionais.

Na semana pedagógica de início de ano letivo, a coordenação pedagógica da Escola Modelo (Centro de Ensino Médio Benedito Leite) sempre sugere que sejam feitos trabalhos que utilizem as componentes curriculares de cada área, por exemplo; os componentes curriculares da área de Linguagens (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Artes e Educação Física), de Matemática e Ciências da Natureza (Matemática, Química, Física e Biologia) e Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) devem propor um projeto didático para que seja trabalhado durante todo o ano; colocadas em mesa redonda as sugestões dadas pelos professores de forma individualizada, escolhe-se um tema gerador e posteriormente os professores de cada área sentam isoladamente para proporem as ações. Durante todo o projeto as ações são isoladas por áreas de conhecimento e acaba sendo também por disciplina, não contemplando a proposta inicial de interdisciplinaridade. Elaborar uma proposta que trabalhasse as quatro vertentes (planejamento, formação continuada, modalidades organizativas e interdisciplinaridade) fez surgir um projeto (APÊNDICE 03) com temas sobre didática e interdiscussividade nas disciplinas.

Os conceitos de interdisciplinaridade, intertextualidade e interdiscursividade devem serem melhores trabalhados, alguns professores confundem esses conceitos aos pares: interdisciplinar x transdisciplinar e intertextualidade x interdiscursividade. Interdisciplinaridade é o diálogo entre duas ou mais disciplinas proporcionando melhor compreensão entre elas que têm, segundo Hernández (1998), pelo menos três eixos: a) como forma de sabedoria (compreender o mundo em que vivemos); b) como concepção de currículo (relaciona conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais); e c) como referência epistemológica (o atual como problema antropológico e histórico) ao passo que a transdisciplinaridade vai além dessa colaboração entre as disciplinas e significa que existe um pensamento organizador que ultrapassa as próprias disciplinas. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são exigências formais dos currículos nacionais colocadas pelos PCNs tanto do Ensino Fundamental como Ensino Médio. Já a intertextualidade diz respeito à identificação entre textos e a interdiscursividade³ é diálogo entre discursos.

Nosso intento é fazer valer o que é comum a todas as disciplinas: a linguagem; pois a estruturação escrita das disciplinas curriculares, a relação dialética entre professores e alunos; e, a

³ Interdiscursividade é um conceito proposto por Mikhael Bakhtin sobre a relação que um texto (discurso) tem com outros textos (outros discursos). É o caráter principal do texto, já que para Bakhtin todo texto é atravessado por um outro, ou outros anteriores. Isto é, o texto sempre "fala" o que já foi falado (escrito, expresso). Para o linguista russo, portanto, nenhum discurso tem total originalidade.

necessidade de aulas melhores planejadas e engajadas podem ser conseguidas pelo estudo dos gêneros textuais nas aulas de história, por exemplo. No projeto, que deve ser privilegiado como método didático, prevê-se uma estrutura dialética estruturada em quatro etapas: problematização (o aluno é instigado a reconhecer o objeto); instrumentalização (o aluno é levado a construir um conhecimento científico); catarse (o aluno apresenta uma síntese mental sobre o objeto, uma compreensão) e síntese (o aluno apresenta por ações ou intenções o conhecimento adquirido).

1.1.1 A formalização

No planejamento coletivo (Semana Pedagógica) do início do ano letivo de 2016, foi sugerido que os professores participassem de palestras sobre temas acerca de metodologias de ensino, procedimentos pedagógicos e avaliação, e que fossem apresentados exemplos de rotinas didáticas a serem trabalhadas por todas as disciplinas, de forma interdisciplinar, durante todo o ano letivo. As palestras foram ofertadas de forma conjunta para todos os professores da escola e expuseram alternativas para a exigência da utilização de diferentes modalidades organizativas (rotinas permanentes, ocasionais, sequências didáticas e projetos) e de diferentes estratégias (exposição dialogada, seminários, leitura de textos, imagem, mapas, gráficos e tabelas, apreciação e análise de obras artísticas, literárias, etc) previstas nas Diretrizes Curriculares.

Na ocasião, para o ensino de história foram recepcionadas as propostas do livro didático (enquadramento PNLCD), o uso de fontes como: fragmentos de textos literários, trechos de filmes, pinturas e esculturas que para sua plenitude exige a consideração dos conhecimentos prévios do aluno, a contextualização e a interdisciplinaridade. As várias linguagens e as fontes históricas são recursos indispensáveis e indissociáveis na nossa proposta de pesquisa. Queremos criar problemas pelo esquecimento para conectar-se com forças ainda não catalogadas. Abandonar o lugar comum, o padrão, a ordem que constroem o repertório sistemático do aluno pela gramática do já-dito, para sover-se por problemas não-ditos mas que fazem parte da descoberta.

Pesquisar se relaciona com criar problemas que devem resultar de um encontro entre a vida e a história escrita. Só faz sentido se a busca não for uma resposta (uma busca de soluções); não nos interessa, por exemplo, saber o que foi o Feudalismo ou quem dele participou mas interessa saber porque as mulheres não participavam ativamente dos cenários sociais e, no entanto, eram tidas como perigosas ao ponto de serem queimadas como bruxas. Estimular as aulas segundo a construção de problemas, fazer dos planejamentos colegiados espaços de formação continuada e discutir rotinas interdisciplinares nos fez pensar em trabalhar com os professores de História, Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia, Artes e Geografia no desenvolvimento de um projeto didático destinado aos alunos da segunda série do ensino médio.

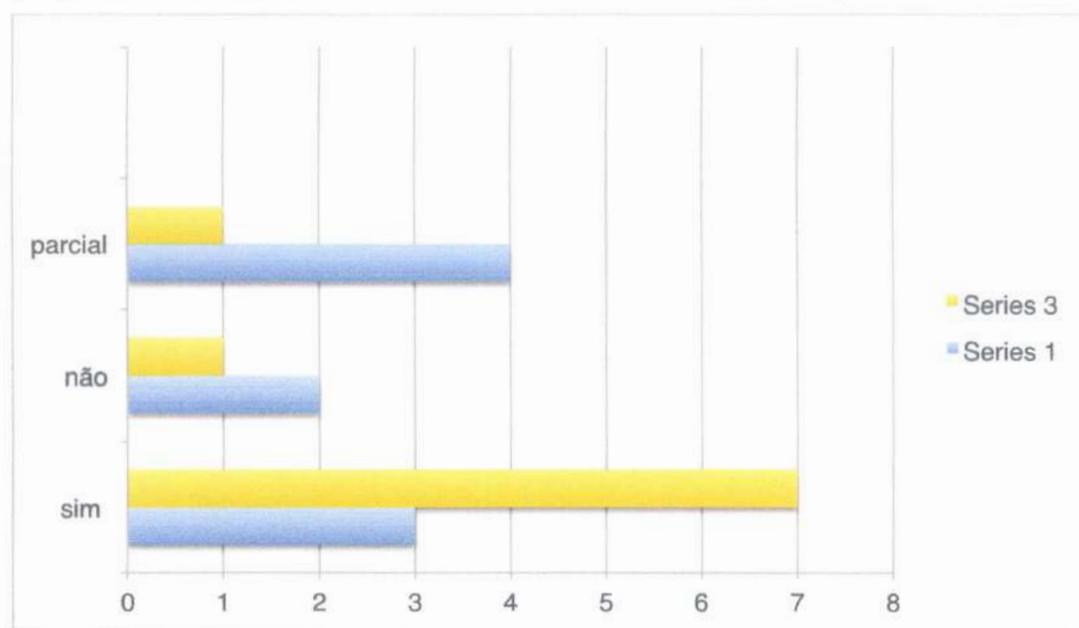
Neste projeto usaríamos as Semanas Pedagógicas como espaços de socialização entre as áreas de conhecimento, uma prática de rotina permanente nas aulas de história em que o aluno seja provocado a utilizar diferentes gêneros textuais (literários) no decorrer do ano letivo e os planejamentos por área (os bimestrais) para avaliação dessas rotinas em sala.

1.1.2 A metodologia

Na Semana Pedagógica de janeiro de 2016 pedimos permissão à direção da escola para aplicarmos dois questionários (APÊNDICES 01 e 02) com os professores da segunda série do ensino médio, num total de nove professores (dois de história, três de língua portuguesa, um de filosofia, um de sociologia, um de artes e um de geografia) A ideia era perceber sobre a satisfação docente com o planejamento e a formação continuada das Semanas Pedagógicas, bem como a viabilidade da proposta já que nosso projeto destina-se ao corpo docente dessas áreas de conhecimento mas nas três séries desse nível de ensino.

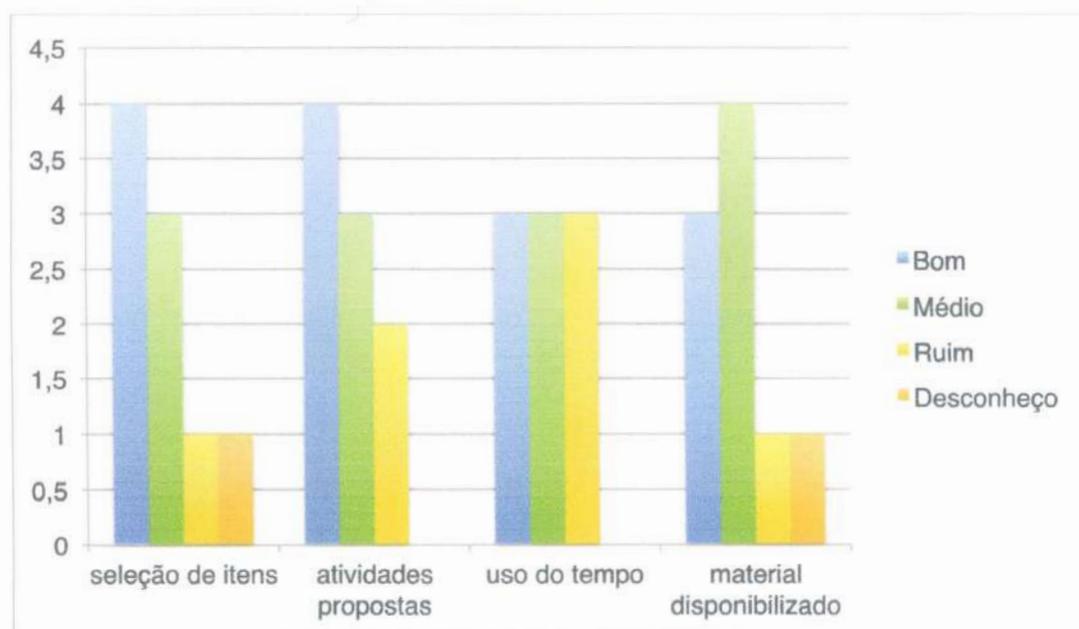
No primeiro questionário (APÊNDICE 01), a preocupação versava sobre a semana pedagógica e sua estrutura, aplicabilidade e satisfação. Nos orientando acerca de como o professor utilizava desse momento obrigatório de trabalho. Já o segundo (APÊNDICE 02), nos preocupamos por analisar o perfil proposto para as rotinas pedagógicas em sala de aula, exploramos o conhecimento acerca do fazer pedagógico para então traçarmos os contornos das oficinas sobre as novas metodologias e a interdisciplinaridade nas salas de aula.

Gráfico 01 - Envolvimento efetivo nas discussões sobre ensino x Utilização de metodologias propostas em outras Semanas Acadêmicas x Cursos de formação interdiscursiva



Nesse universo, a probabilidade das ações é maior que a certeza. Dos nove professores, três se envolvem nas discussões, dois não interagem e quatro envolvem-se de forma parcial levando a crer que essas discussões são esvaziadas pela movimentação rasteira do grupo por fatores que pretendemos desenhar na feitura do trabalho. Interessa que outra variável do gráfico é se as metodologias de ensino propostas em outras formações continuadas já foram utilizadas pelos professores, dois responderam que sim, outros dois que não mas cinco que usariam nos levando a perceber que o assunto é pertinente pelo desejo e interesse. A terceira variável corrobora a segunda e, diz respeito, se tais professores fariam cursos de formação continuada que privilegie uma proposta interdiscursiva entre as disciplinas escolares; sete afirmaram que sim, um mostrou-se na dúvida e um rejeitou.

Gráfico 02- Sobre os Planejamentos Coletivos



Pelos gráficos faz-nos crer que as questões de ensino são objetos de interesse dos professores, mas a crença no modelo de exposição escolhido pelas coordenações pedagógicas não contempla os anseios dos professores.

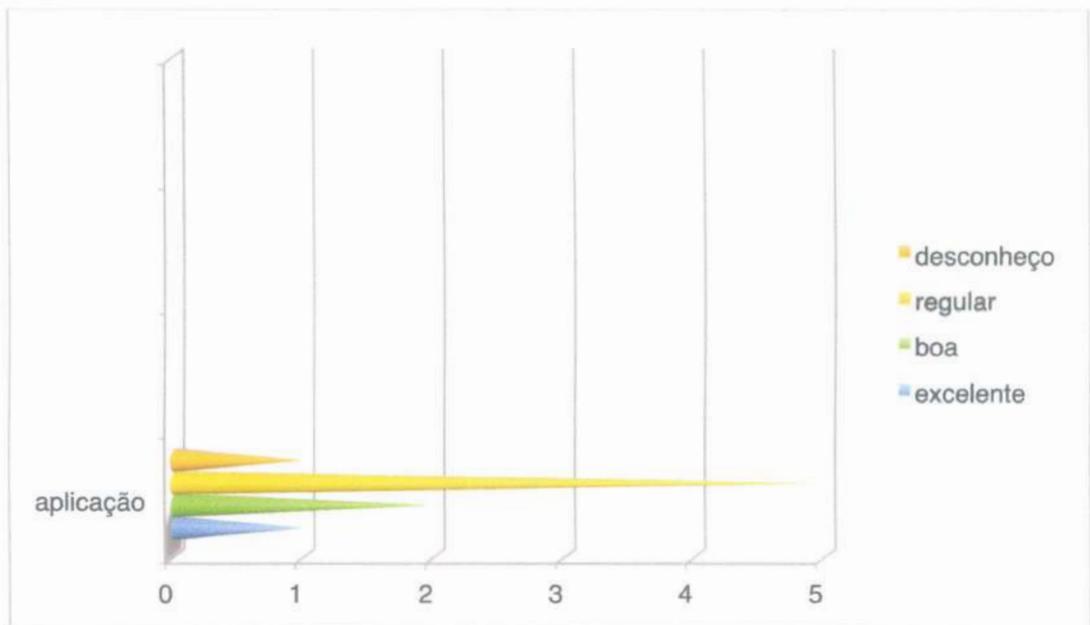
Ainda, avaliando o porquê de frequentar as semanas pedagógicas e a contribuição do discurso da coordenação pedagógica em termos de aplicação de novas metodologias em sala de aula nos demonstra o discurso vazio que as estratégias empregadas pelos expositores impetram.

Gráfico 03 - Motivação para a Semana Pedagógica



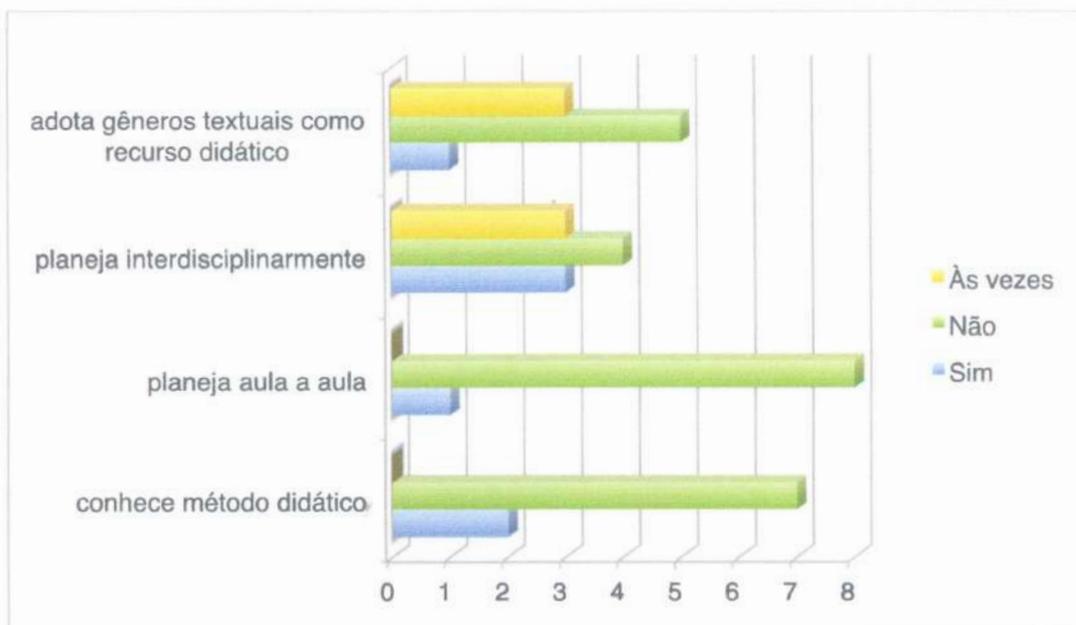
Esse quesito, em especial, chama atenção pelo fato de boa parte dos professores (06) participarem desses encontros apenas por obrigação laboral em detrimento de nenhum mostrar interesse pela certificação ou melhoria salarial. Na estimativa positiva, apenas três professores participavam pela oportunidade de adquirir conhecimento.

Gráfico 04 – Discurso da coordenação pedagógica e novas metodologias em sala



Percebido o interesse pelo assunto, mas a pouca motivação e credulidade pelo cenário de discussão das práticas pedagógicas, ensaiamos construir o que seria nosso projeto de formação continuada após entendermos o tanto que os professores conheciam sobre método didático, planejamento interdisciplinar, atividades interdiscursivas e gêneros textuais.

Gráfico 05 – Planejamento Individual e Método Didático



Pela aplicação do segundo questionário (APÊNDICE 02) com os mesmos nove professores percebemos que o planejamento docente fica legado a um plano de pouca importância ou credibilidade, pois quando não exigido pela coordenação pedagógica não é feito; oito professores não planejam suas aulas individualmente, apenas quatro planejam interdisciplinarmente, cinco não adotam os gêneros textuais como recurso e sete dizem não saber o que é método didático. O processo ensino-aprendizagem proposto pelos PCNs precisa ser melhor debatido e aplicado.

Acerca do perfil dos professores em que os questionários foram aplicados, podemos dizer que os professores que melhor assimilam o fazer pedagógico da educação interacionista proposta pelas atuais políticas educacionais são os com menos tempo de serviço, com experiência na rede privada de ensino e que trabalham com apenas uma disciplina mesmo que possuem mais de uma formação acadêmica. Em geral, os professores tem longa jornada de trabalho semanal.

Averiguado que o desejo dos professores acerca das atividades pedagógicas não coaduna-se com a prática, elaboramos um projeto (APÊNDICE 03) para ser aplicado em posteriores planejamentos. Em que professores participariam de oficinas na Semana Pedagógica e discutiríamos as rotinas propostas a serem aplicadas com alunos da segunda série do ensino médio, no intuito de compreender os sentidos de narrativas produzidas e analisadas pelos alunos, enquanto objeto de conhecimento e consciência históricos.

O projeto terá o seguinte roteiro:

1. Com os professores nos planejamentos colegiados:

a) Oficina sobre planejamento, práticas interdisciplinares e gêneros textuais como recurso didático. Nessa ocasião abriríamos uma discussão acerca dos assuntos trabalhos nos capítulos seguintes deste

trabalho (o ensino de história, a formação de professores, os gêneros textuais e interdisciplinaridade/interdiscursividade)

b) Oficina com instrumento pedagógico, uso do texto *A função social da literatura e o ensino de História* (APÊNDICE 04). Por esse texto a discussão versará sobre a poesia como recurso para descortinar, entre outros, os conceitos históricos.

b) Oficina com instrumento pedagógico. Com o texto intitulado de "*A linguagem literária como resgate de memória: o Romanceiro da Inconfidência, de Cecília Meireles*" (APÊNDICE 05) abordaremos o entendimento de memória e quanto essa obra representa de conhecimento significativo para o estudante e os conteúdos programáticos das disciplinas em epígrafe (História, Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia, Artes e Geografia).

c) Oficina com instrumento pedagógico, uso do texto *A Cartomante, de Machado de Assis* (APÊNDICE 06). Sobre essa atividade fica o discurso sobre narrativas históricas e narrativas literárias.

2. Com os alunos na rotina de sala de aula:

a) para gêneros existentes no livro didático ou apresentados pelo professor; a proposta de investigação dos gêneros será pela metodologia bakhtiniana: 1º) analisa o papel da esfera da comunicação científica no conjunto da vida social; 2º) analisa a situação de interação (qual o autor previsto, qual a concepção de interlocutor, qual a sua finalidade ideológica-discursiva, como se dá a sua orientação para o seu objeto do discurso, qual o seu acento de valor); 3º) articulando com as primeiras "fases", buscar o modo de funcionamento do gênero na sua dimensão verbal. Aquilo que é a regularidade do gênero nessa dimensão, que pode ser mais ou menos estável e "visível", vai se construindo durante a análise;

b) para gêneros produzidos pelos alunos: 1º) quais os marcadores temporais eleitos e sua natureza; 2º) quais sentidos são percebidos nos enunciados; 3º) qual função social ligada aos sentidos são observadas.

Os procedimentos adotados serão: apresentação do gênero a ser estudado (aula inaugural do conteúdo pretendido); a aplicação de questionários diagnósticos sobre o discurso histórico e literário observados (tarefas individuais); apresentação coletiva e individualizada das interpretações de sentidos (atividades orais ou escritas); e, feitura de uma narrativa pelos discentes como modo de avaliação (aula final do conteúdo programático proposto). Zabala (1998), "o planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem a análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados".

1.2 Instrumentalização da Proposta

As aulas de história preocupam-se em apresentar ao aluno o passado de nossas civilizações, os marcos e personagens que recontam trajetórias e eventos numa tentativa de recriar o acontecido mas esse passado só é possível ser apreendido se a realidade histórica for verdadeiramente apresentada; e como fazê-la se não a compreendermos como fatos que podem sucederem-se e não como algo que pontuou-se num dado momento e lugar? Quem tenta responder essa angústia é lacuna entre o escrito/ documentado e as memórias que o analista puder resgatar, afinal quem garante que o acontecido realmente foi do jeito em que está sendo apresentado? Todo discurso tem seu empoderamento, quem conta seleciona; a “versão” depende de quem a faz.

A historiografia permite que o analista tenha contato com fontes cujo diálogo é mais próximo, por exemplo ao se pensar em observar os afrescos da Capela Sistina, no Vaticano/Itália para entender a história do Renascimento e assim construir seus próprios problemas na busca de suas soluções; o que é o Renascimento nessas pinturas? Por que o uso das cores interfere na compreensão da obra? A seleção do que foi pintado representa o que para aquela época? E assim os questionamentos são infinitos aos olhos de quem os vê. Em outras palavras, a narrativa histórica deve valer-se dos intervalos entre as enunciações, deve buscar sentido na relação que fazemos com o não dito e articular as significâncias que o objeto pode ter silenciado.

O historiador deve trabalhar com ideias e o professor não pode valer-se da condição de menor, daquele que transfere para o historiador a responsabilidade pela construção do saber, do cientista; deve ele perceber-se também como pesquisador e levar para a sala de aula a ideia de uma história de sentidos, em que os conceitos estruturantes da disciplina sejam percebidos no discurso e não na linearidade de fatos. A formação inicial (acadêmica) pode não privilegiar essa postura de cientista mas o aprendizado docente é contínuo e dinâmico, devendo acompanhar os anseios de uma comunidade escolar mutante.

Os livros didáticos são os recursos de aprendizagem mais utilizados no ambiente escolar, até mesmo para professores que vem em sua formação acadêmica um abismo enorme entre “o aprendido e o necessário” ante sua atividade laboral. Contudo, esse recurso é um instrumento capaz de silenciar memórias e valorar desejos já que as políticas educacionais tentam universalizar a educação; os professores não possuem, em muitas vezes, uma formação crítica, completa e comprometida; os alunos precisam uniformizar soluções para as questões elaboradas e a sociedade precisa de entendimentos padrões.

Mas se os professores perceberem que a história é a reconstrução de relações e sentidos que nossas memórias são capazes de estabelecer, esses mesmos livros podem ser grandes aliados, uma

vez que trazem no corpo de seus capítulos uma diversidade de textos que dialogam com o conteúdo programático proposto, possibilitando a “leitura” para além do texto informativo.

Nos apropriamos, então, do fato de que a história só é possível pelos entendimentos que podem ser realizados pelo analista, que no exercício diário é o que fazemos ao lermos textos em geral; é a linguagem que permite a fluidez dos acontecimentos, do inarrável, do lugar nebuloso, do diálogo com os tantos conhecimentos. Os enunciados funcionam como meios que nos conduzem a um tempo e espaço históricos reconhecidos e valorados pelas significâncias de seus agentes, eles por si não dizerem tudo mais possibilitam esse tudo ao permitirem as interpretações.

Os livros didáticos ao trazerem diferentes gêneros textuais em seu corpo, permitem que as palavras descortinem a atividade humana através das tantas possibilidades que elas apresentam; a linguagem nos faz perceber as coisas mudas e a história passa a resgatar além das memórias, os valores de quem a observa fazendo desse exercício a aproximação mais justa do conhecimento histórico. O aluno começa a perceber que o devir histórico não está distante de sua realidade, que o passado se liga, de forma quase que dependente, ao presente e ao futuro.

1.2.1 O planejamento, a formação continuada e a discussão da proposta

De que passado tratamos quando ensinamos história? Como os currículos de história operam no sentido de selecionar o que ensinar em história? As respostas, dependem de nossas posições políticas, nossas escolhas teóricas e metodológicas, ou seja, de nossa maneira de nos apropriarmos do passado e interpretá-lo e do diálogo que estabelecemos com diferentes evidências, versões e interpretações já produzidas.

O campo dos currículos é entendido como um campo de relações e intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, é parte constitutiva do contexto produzido e produtor de relações, de saberes e práticas escolares. Assim, discutir o que ensinar e como ensinar história é discutir currículo. É conhecer contextos e lugares de sua (re)constituição.

➤ O campo dos currículos:

- É contextual, depende de onde e de quem o utiliza;
- Tem dupla dimensão – prescrito e vivido -, remete-nos a pensar as relações de cultura e poder e o ensino de história
- A política de avaliação nacional determina o conhecimento oficialmente considerado válido
- O que fazem os historiadores quando ensinam história? Como trazem de volta o passado? Quais os temas, as fontes, os materiais, os problemas que escolhem para fazer as mediações entre o passado e o presente vivido por nós? De que passado tratamos quando ensinamos história?

Planejar as aulas requer atenção a esses entendimentos, para que elas não sejam campos inférteis tampouco direcionados. Hoje, falamos em multiculturalismo, que orienta o discurso nas relações de cultura, poder e ensino de história. Nos leva a compreender que a dinâmica da sala de aula não mais é pautada num currículo estático e de pouco diálogo com outras áreas de conhecimento. O ensino de história, as lembranças, os “fazimentos” de sentido que os alunos podem construir são bases para a elaboração das práticas pedagógicas e requer do professor uma articulação diversificada no discurso e conseqüentemente, por que não, na infinidade de gêneros textuais que podem provocar essa prática (contextualizada e recorrente).

1.2.2 As Atividades

O livro didático traz em seu corpo uma gama de gêneros textuais para dialogar com o texto informativo do capítulo, mas, numa rotina marcada por uma carga horária reduzida ou mesmo por inabilidade pedagógica dos professores, o estudo com esses textos fica marginalizado. O conceito de gêneros textuais não é bem internalizado pelos professores, por vezes a confusão entre tipos e gêneros salta mesmo aos professores de Língua Portuguesa. Se esse conceito não faz parte da rotina dos professores, dificilmente fará parte da rotina dos alunos, mas se a compreensão de que temos textos diferentes é corriqueira nos meios sociais, deve ser também objeto de estudo do seio escolar.

Nosso enfoque será o texto literário por exigir em sua constituição uma linguagem conotativa e, portanto, possibilita ao estudante uma plurissignificância, uma riqueza de debates e resgates. Nenhum relato consegue recuperar o passado tal como era, então, são as interpretações dadas que aproxima as vontades humanas das atividades pelo homem praticadas.

1.2.2.1 A função social da literatura e o ensino de História.

Num primeiro momento, cabe lembrar aos professores, as possibilidades e diversidades de fontes de ensino histórico, filosófico, sociológico, linguístico, artístico.

O homem distingue-se de todos os outros seres por sua aptidão muito desenvolvida para a imitação. Pela imitação, adquire seus primeiros conhecimentos, por ela todos experimentam prazer. A prova é-nos visivelmente fornecida pelos fatos: objetos reais que não conseguimos olhar sem custo, contemplamo-los com satisfação em suas imagens mais exatas; é o caso dos mais repugnantes animais ferozes e dos cadáveres. A causa é que a aquisição de um conhecimento arrebatado não só o filósofo, mas todos os seres humanos, mesmo que não saboreiem durante muito tempo essa satisfação. Sentem prazer em olhar essas imagens, cuja vista os instrui e os induz a discorrer sobre cada uma e a discernir aí fulano ou sicrano. Se acontece alguém não ter visto ainda o original, não é a imitação que produz o prazer, mas a perfeita execução, ou a cor ou outra causa do mesmo gênero. (...) O gênero poético separou-se em diversas espécies, consoante o caráter moral de cada um. Os

espíritos mais propensos à gravidade reproduziram belas ações e seus autores, os espíritos de menor valor voltaram-se para as pessoas ordinárias a fim de as censurar, do mesmo modo que os primeiros compunham hinos de elogio em louvor de seus heróis (ARISTÓTELES, 2003).

A tendência instintiva do homem para imitação e pelo gosto da harmonia e do ritmo talvez tenha sido a grande responsável pelo surgimento da poesia. Criar e recriar é atividade própria da condição humana e a construção de textos que conjugassem tais elementos já era uma perseguição desde a compreensão da escrita. A Lírica, desde a Antiguidade, associou-se ao caráter mais melodioso da arte literária, trabalhando a linguagem e o ritmo mas também ligou-se às atividades humanas; procurava traduzir para o imaginário prazeroso, as questões que construíam as relações humanas.

Aprendia-se a ler para falar bem; contudo, o modelo provinha dos poetas, que, beneficiados por essa escolha, puderam ter suas obras preservadas ao longo da história. Assim, a poesia foi-se escolarizando desde as primeiras iniciativas de fixação, pela escrita, da produção literária, de que resultou a paulatina perda da espontaneidade original e primitiva de que gozou em seus inícios. Por outro lado, o gênero afiançou perenidade e conquistou primazia diante das demais formas de expressão verbal, vindo a ser considerada um cânone, uma lei, que se impõe no âmbito da arte e da linguagem.

Com o transcurso dos séculos, a situação não se alterou substantivamente: a poesia veio a fazer parte da literatura, esta coincidiu com a expressão da nacionalidade, mas, sob qualquer circunstância, permaneceu sendo julgada uma forma superior de manifestação linguística (ZILBERMAN, 1989).

O gênero lírico, por alguns autores, chega a ser considerado a manifestação mais literária dentre os outros gêneros porque nos reserva esse diálogo com as paixões humanas ao trabalhar o principal escopo da literatura; a palavra. A poesia tradicional possui características formais como: metro (número de sílabas), ritmo (pausa nos sons) e rima (combinação sonora das palavras).

A poesia é o que melhor oferece a literatura portuguesa, dividida entre o apelo metafísico, que significa a vivência e a expressão de problemas fundamentais e perenes (a existência ou não de Deus, o ser e o não-ser, a condição humana, os valores do espírito etc.), e a atração amorosa da terra (representada por temas populares, folclóricos) ou um sentimento superficial, feito da confissão de estados de alma provocados pelos embates amorosos primários (MOISÉS, 1971, p.16).

Sobre os elementos formais, temos:

- a) verso - é uma "linha" do poema. Representa o conjunto de sílabas e fonemas que determinam a unidade rítmica e melódica;
- b) rima - é o som do poema. Podem ser internas ou externas aos versos, não é obrigatória sua existência e classifica-se de acordo com a classe gramatical (ricas e pobres) ou quanto a

proximidade dos sons (alternadas/cruzadas, emparelhadas, interpoladas) das palavras sonoramente semelhantes;

- c) ritmo - é a alternância das sílabas tônicas e não tônicas num poema;
- d) estrofe - é a sequência de versos do poema, também chamada de estância. São classificadas quanto ao agrupamento (estrofes de 2 a 10 versos recebem nomes fixos, as demais são ditas irregulares);
- e) metrificação ou escanção - é a divisão “silábica” literária dos versos. Não corresponde a divisão silábica gramatical e sim a sonora. Recebem nomenclatura específica para versos com 1 a 12 sílabas literárias, os demais são ditos livres;

Os elementos formais dos poemas estão distantes da composição de textos musicais⁴, basta pensar que o início de nossa produção lírica não separa o texto declamado da música. Pelo contrário, a musicalidade é característica dos textos líricos. A separação no gênero só ocorrerá com o amadurecimento da língua. Portanto, a leitura de poesias e músicas não se complica. Fazer com que o aluno perceba essa aproximação é uma estratégia bem sucedida na leitura desse tipo de texto literário. Fora os elementos formais, há os de conteúdo, que dialogam especificamente com as outras disciplinas escolares.

Nesse eixo, que, sugerimos seu exercício. Para exemplo:

“Wir” (“Nós”), de Anne Marie Koeppen

Nós todos, parentes por sangue e solo,
nós todos aramos a mesma terra!
Nós todos comemos o mesmo pão!
Nós todos carregamos a mesma necessidade!
Nós todos lutamos com a mesma espada
por nosso acre, pelo sítio e a fornalha!
Um sentimento de ódio, um de amor, uma oração com fervor!
Uma fé que resiste a todos os assaltos!
Uma vontade que dá alma a toda a nossa criação!
Um coração, que se fortalece em necessidade e privação!
Nós todos somos um, e ninguém mais é Eu!
Um viver, um morrer.
A Alemanha para você!

O evento mais emblemático da encenação do poder contra a intelectualidade na Alemanha nazista ocorreu em 10 de maio de 1933, com a chamada “Bücherverbrennung” (“Queima de

⁴ O termo lírico vem de lira, instrumento musical usado para acompanhar os cantos gregos. Por muito tempo, até o final da Idade Média, os poemas eram cantados (além da lira, a flauta também era usada para acompanhar os cantos líricos). Ao separar-se do acompanhamento musical, a poesia viu-se diante de novos desafios em relação a sua estrutura. A métrica, o ritmo das palavras, a divisão em estrofes, a rima, a seleção e combinação das palavras, a organização da frase passaram, então, a ser mais intensamente cultivados pelos poetas... não significa que poesia, para ser poesia, necessariamente, apresentar rima, métrica, estrofe.

Livros”). O ritual da queima de livros em praça pública, ato que remonta à queima das “bruxas” na Idade Média, é uma expressão simbólica da barbárie. A partir da iniciativa da organização estudantil ligada ao partido nazista, o ministério da propaganda, sob a liderança do ministro Joseph Goebbels, instrumentalizou tal ato como meio de divulgação da campanha intitulada “Aktion wider den undeutschen Geist” (“Ação contra o espírito não-alemão”). Listas com nomes de escritores e obras a serem proibidas foram distribuídas, e a Gestapo, a polícia política, incumbiu-se de controlar e confiscar as obras proibidas junto a livrarias e bibliotecas. Com tal encenação, os nazistas queriam marcar de forma ritualística o rompimento com o rico cenário literário vanguardista das primeiras décadas do século XX e ditar as novas diretrizes para a produção literária sob os desígnios do regime. Com o ritual da queima de livros e com a proporção que o terror atingiu até à derrota do regime nazista em abril de 1945, as palavras do poeta Heinrich Heine na obra *Almansor. Eine Tragödie* (1821) adquirem um tom profético: “Onde livros são queimados, são queimados por fim também homens” (“Wo Bücher verbrannt werden, werden auch Menschen am Ende verbrannt”).

A lírica nazista é um exemplo patente de lírica de propaganda, pois os poemas políticos pregam ideias a favor de determinadas relações de poder, a partir de uma posição engajada. Com o auxílio de meios lingüísticos e estilísticos, os escritores a serviço do regime tinham por meta despertar as emoções do leitor/ouvinte, a fim de influenciá-lo a incentivar medidas que fortalecessem o sistema político vigente, usando, muitas vezes, o próprio jargão nazista. Dentre os meios lingüísticos e estilísticos comumente empregados em poemas de caráter político, encontramos:

- a) simplificação: redução de temas complexos a alternativas claras e posições políticas unilaterais; meios estilísticos: personificação, hipérbole, antítese, assíndeto, conceitos e fórmulas, formas simples de canções, melodias repetitivas etc.
- b) repetição; meios estilísticos: rima (refrão), anáfora etc.
- c) concretização: substituição de ideias abstratas por imagens; meios estilísticos: metáfora, imagem, comparação, equivalência, personificação, alegoria, parábola etc.

Na poesia ficamos livres para divagar, fazer com que o aluno transcenda aos seus limites de memória e tente construir “versuras”. Num primeiro momento, o professor deve estimular a contextualização do texto mas será crime limitar-se em reconhecer os elementos formais e o significado que as palavras ofertam. Como se dá o papel da comunicação científica na esfera social? Qual a situação de interação (qual o autor, qual a concepção do interlocutor, qual a finalidade ideológica-discursiva, qual a orientação para o objeto do discurso, qual o acento de valor). Essas são as indagações que propomos a serem discutidas e apresentadas em todos os gêneros.

No texto acima, fala-se de Nazismo, um assunto de repulsa pela humanidade. Será que esse é o único sentimento que provoca? Por que palavras se constroem na dualidade? O que quer dizer o

EU? Podemos começar problematizando o dito e provocando o não dito. O que esse gênero textual trabalha na dimensão social? As questões problemas permitirão o reconhecimento de muitos conceitos estruturantes também nas aulas de História. Sob qual dimensão social se projeta esse autor? O que ele pretende do leitor? Que discurso é observado? Responder essas questões de forma doutrinária (concepção de resposta correta/ padrão) não é sustentado no nosso trabalho, pois recai no esvaziamento que os livros didáticos propõem, ao apresentar para alunos e professores um manual de condutas e respostas.

1.2.2.2 A linguagem literária como resgate de memória: o Romanceiro da Inconfidência, de Cecília Meireles

“(…) Certamente, se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias. Quando encontramos um amigo do qual a vida nos separou temos alguma dificuldade, primeiramente, em retomar contato com ele. Mas logo, quando evocamos juntos diversas circunstâncias, de que cada um de nós se lembra, e que não são mais as mesmas, ainda que elas se relacionem aos mesmos eventos; não conseguimos nos pôr a pensar e a lembrar em comum, e os fatos passados não têm mais o mesmo relevo, não acreditamos revivê-los com mais intensidade, porque não estamos mais sós para representá-los, como os vemos agora, como os vimos outrora, quando os olhávamos ao mesmo tempo com nossos olhos e os de um outro?

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. 'E porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (...)’ (HALBWACHS,2006).

A concepção de memória remonta ao entendimento de registro. Somos capazes de resgatar nossas identidades, nosso contexto e projetar nosso futuro a medida que conseguimos requalificar o que dantes vivemos; como experiências sentidas ou como experiências recontadas. Podemos então também construir nosso fazer histórico pelo entendimento de Ecléa Bosi, que nos apregoa que a memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado. Portanto, Maurice Halbwachs reforça que a história que quiser tratar dos detalhes dos fatos torna-se erudita e erudição é condição de apenas uma minoria. Se ela se limita, ao contrário, a conservar a imagem do passado que possa ainda ter seu lugar na memória coletiva de hoje, ela apenas retém dela aquilo que ainda interessa às nossas sociedades, isto é, bem pouca coisa.

Nem tudo passa pelo rigor da lógica; do material disponível para a feitura do texto. Pela memória, não temos controle sobre o discurso. Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Ou seja, a unidade do texto está apenas no actos puros da própria recordação, e não na pessoa do autor, e muito menos na ação (BENJAMIN, 1985, p.37)

A memória coletiva é uma corrente de pensamento contínuo, de uma comunidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente, aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Já a História sequencia os séculos em períodos. A história pode apresentar-se como memória universal do gênero humano mas não existe memória universal. Toda a memória coletiva tem por suporte um grupo limitado no tempo e no espaço.

Falemos, pois de rememoração, significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente (GAGNEBIN, 2006, p.55). E, por aqui basilamos nosso trabalho que trata da linguagem literária para trabalhar o contexto dos Inconfidentes e assim permitir que o leitor se projete e retroceda ao dado momento das lembranças e dos conceitos.

Sugerimos também o exercício de reconstruir o contexto dos inconfidentes através do resgate de memórias. Usar as "brechas" dos enunciados pode provocar um turbilhão de memórias, a busca de sua dimensão social.

1.2.2.3 A Cartomante, de Machado de Assis

O texto corresponde ao estilo literário do Realismo⁵ Brasileiro, estética que teve justamente Machado de Assis como um dos seus maiores representantes. Trata-se da escola literária após o Romantismo (estética da "apoteose do sentimento", da visão estereotipada no nacionalismo e da classe burguesa) que procurou engajar-se mais na realidade do século XIX. Classificada por Eça de Queirós (autor do Realismo Português) como a estética da "anatomia do caráter", critica o homem em todas as suas naturezas; psíquica, moral, social, política, biológica ... como se fosse um espelho para que nos reconheçamos nos quadros apresentados e assim analisarmos se somos verdadeiros ou falsos em nossos discursos. Tem forte influência do positivismo de August Comte e do

⁵ As Escolas Realistas nascem na França, palco das grandes revoluções europeias do século XIX, diversificando-se em três estilos que se desenvolvem simultaneamente: o Realismo propriamente dito, o Naturalismo e o Parnasianismo. (...) o Realismo baseia-se nas ideias de racionalidade, objetividade e impassibilidade, propondo retratar fielmente a vida contemporânea (a sociedade burguesa e seus valores) para desnudá-la, criticá-la, transformá-la. As propostas realistas exigem a possibilidade da representação figurativa e da descrição detalhista. Por isso, a nova escola domina, sobretudo, as artes plásticas - pintura e escultura - e a literatura. (AMARAL, 2000, pág. 147)

determinismo de Taine. No Brasil desenhemos duas correntes de pensamento e escrita; uma relacionada aos problemas sociais, ao ambiente das cidades e ao cotidiano, e outra, mais próxima do Naturalismo (vertente do Realismo que aconteceu apenas na prosa. Ter características bem marcantes que o faz ser estudada como autônoma, assim como o Parnasianismo na poesia) que faz uma apresentação mais biológica dos quadros sociais como a vida degradante das classes inferiores. Machado de Assis⁶, opta pela análise das classes mais abastadas da sociedade carioca, com foco em temas políticos do século XIX, numa visão mais positivista. Tem uma linguagem extremamente clara e objetiva e é reconhecido pela riqueza de detalhes em suas narrativas, chega a ser considerado "um chato" por tanto detalhamento das cenas e personagens, mas acredita que precisa conduzir o leitor à verdade dos fatos.

Vejamos agora o que podemos extrair nas aulas de história.

A plasticidade do conto *A Cartomante*, rendeu à obra a transposição para o cinema, o teatro e inúmeras versões narrativas. É uma estrutura que seduz pela linguagem, pelo tema e pela montagem da trama. O texto articula os degredos da sociedade carioca do realismo ascendente e as vicissitudes românticas decadentes. O método biográfico nos apresenta um autor de origem pobre e marginalizada (filho de um mulato, pintor de paredes e de uma lavadeira, portuguesa da ilha dos Açores). Começa o discurso da frequência quase inexistente na escola, a necessidade da venda de doces para ajudar na economia doméstica, a descendência lusitana mas da Ilha dos Açores e o fato de ser mestiço. Na obra, a personagem Camilo é funcionário público por pedido da mãe já que o pai morrera e o queria médico mas sua preferência era pela vadiagem. Como Machado de Assis contrapõe a articulação da sociedade no quesito de oportunidades pelo berço? A sociedade brasileira à época valorizava a tradição oriunda dos sobrenomes monarcas ou da mais valia burguesa? Um paralelo pelos valores trazidos desde a concepção da estratificação social até a articulação da sociedade da então república pode suscitar ao aluno se hoje é diferente e se o é, em quais aspectos.

Ainda, pelo biográfico, Machado de Assis é um seduzido pelas letras o que o faz passear nas tipografias, revistas e mesmo chegando a fundar a Academia Brasileira de Letras como isso constrói a personalidade de seus personagens? Como podemos relacionar os perfis de Rita e Vilela ao apreço

⁶ Machado de Assis foi um gênio, no sentido estrito da palavra. Sua obra, tecida num estilo elegantíssimo, trespassada da mais fina ironia, da mais aguda percepção da natureza humana e da vida, vem sendo cada vez mais traduzida e interpretada. (...) Seu realismo destoava do de seus contemporâneos. A obra Machadiana tem muito de modernidade, a agudeza de sua percepção permitiu-lhe antecipar conceitos (...) foi um escritor peculiar, de estilo bem marcado. A primeira preocupação do leitor deve ser a advertência feita pelo autor numa crônica: "Eu gosto de catar o mínimo do escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com a curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto". Eis aí o primeiro desafio de sua esfinge: a sutileza. O essencial em Machado de Assis reside no detalhe, o que exige uma leitura atenta, minuciosa, que não deixe levar pela aparente casualidade com que coloca os fatos. Esses, por mínimos que sejam, guardam uma chave com que o leitor poderá desvendar o que é fundamental para a compreensão de seu trabalho. (OLIVEIRA, 1999, pág. 281)

literário? Trata-se de um elemento valorizado pela sociedade burguesa do século XVIII e negada pela do/ século XIX; e hoje? Por último, a relação com sua esposa e a figuração de Rita. Fazendo paralelos temporais porque a narrativa histórica precede do tempo histórico sem necessariamente preocupar-se com o cronológico.

Pelo método ideológico, nosso discurso recria as alterações pelas quais o final do século XIX passou e os valores morais construídos nas personagens. A escolha das profissões para cada um, a descrição dos cenários, a pormenorização dos comportamentos e do cotidiano. A cartomante ser estrangeira, a Rita ser tonta (ela é o elo com a sociedade burguesa do início do século XIX que foi estrangulada), o Vilela ser um magistrado que preferiu deixar o cargo e advogar, o Camilo que pagou dez mil reis em vez do habitual dois mil. Falamos do pensamento de Schmöller que nos mostra que o imperialismo da história política passou a ser contestado na última parte do século XIX, logo as obras literárias podem representar uma alternativa para o “desabafo dos escritores”. Então, a construção dessa narrativa pode nos mostrar as entrelinhas das mudanças trazidas pelos períodos e os valores cultivados.

O método genético nos mostra personagens construídos em dualidades. Temos uma Rita que passeia do idealismo à corrupção de valores - a imagem se constrói na figura de uma esposa dedicada, de belas feições e “tonta” ao desenrolar figura como adúltera, mas sonhadora, capaz de articular um relacionamento paralelo a quem dá toda a conotação de Amor, contrariando os valores de família e casamento. Vilela é o típico personagem de caráter retilíneo, de boa formação e índole, valoriza a amizade de infância, o seio familiar mas é capaz de construir uma vingança trágica premeditada. Camilo é o bom *vivant* que representa perfeitamente as mudanças da nova sociedade arrolado pelo pensamento mais individualista (não torna-se médico como era de vontade do pai - costume da época anterior; deseja a esposa de um amigo de infância - mesmo que relutante mantém um relacionamento sem culpa) com formação positivista, anti religioso mas sucumbe à crença. A cartomante, personagem grotesca que divide espaço e admiração por “pessoas de bem”; é construída na figura de uma estrangeira, de caráter questionável. Percebe-se a construção de imagens para representar uma sociedade com seu contexto e implicações. O fazer histórico se aproxima muito das ideias de Didi-Huberman, quando percebemos que “a linguagem conecta as coisas mudas, que só por ela conseguimos entender os acontecimentos”. Por que o uso da descrição, pormenorização das cenas e personagens?

Pela visão cronológica percebemos que a narrativa tem os acontecimentos contemporâneos aos fatos, mostrando que essa história preocupa-se em ser plástica; trabalhando pela visão de Koselleck - *os fatos não abalam o homem e sim o que se escreve sobre eles* - as palavras tentam nos fazer entender as atividades humanas desse período, porque personagens dentro de um mesmo núcleo conseguem ser tão distintos ao mesmo que tão próximos na construção de valores? Por que

a escolha de um contexto histórico contemporâneo para emoldurar a trama? Zechlinski diz que através das personagens, algumas narrativas resgatam vidas do passado ou do presente, talvez a intenção foi com que a sociedade da época reconhecesse suas próprias identidades. Para nós, o quadro desenhado resgata o passado. Cabe também uma visão por Aristoteles, a verossimilhança diz que a ficção inventa histórias genéricas mas construídas pela semelhança das paixões e relações conhecidas.

Pelo método geográfico podemos discutir a visão da história brasileira ser contada pela linha europeia porque fica nítido que texto traça um paralelo com o pensamento vigente em Portugal. A trama parece copiar os enredos de autores lisboetas como Eça de Queirós, não pela inabilidade dos autores brasileiros - até porque o autor deste conto é um dos maiores nomes na literatura nacional - mas pela semelhança de nossas relações. Pela visão de Todorov, a Literatura não nasce no vazio e as palavras dependem do ambiente cultural por onde circularam; portanto, as narrativas históricas exploram esse resgate. Se as palavras representam o ambiente onde se construíram e percebemos que as tramas nos dois países são semelhantes - se conhecermos um pouco mais de obras realistas veremos que o romance francês *Madame Bovary*⁷, de Gustave Flaubert também segue a mesma trama - em outras palavras, a confirmação da influencia europeia na formação dos fatos históricos ocidentais. Ao que parece as obras literárias realmente se "comprometem" com as realidades que as circundam. Sendo o compromisso da história a extração das verdades dos documentos, esses textos ficcionais são "verdades colocadas".

Por fim, falemos do método estético, aqui se pede um pouco mais dos conhecimentos literários. No entanto, esses conhecimentos literários não passam da retrospectiva da análise dos expostos pelos métodos anteriores. A linguagem objetiva traduz todo o pensamento do período que se constrói na visão positivista e determinista da Europa na segunda metade do século XIX.

O século XIX foi pródigo em transformações de toda ordem: políticas econômicas, sociais, filosóficas e, sobretudo, científicas. Essas mudanças determinaram os rumos do século XX e obrigaram à reformulação de várias perspectivas tidas como fundamentais até então.

O capitalismo industrial já estava em curso, criando uma nova elite e uma nova burguesia. No momento pós-abolição da escravatura, eram impingidos salários miseráveis à numerosa classe proletária, gerando conturbações sociais. As ciências fervilhavam de descobertas, especialmente as ligadas à Biologia, levando a novas concepções filosóficas e à revisão de conceitos religiosos consagrados.

Dentre as correntes de pensamento, destacamos o Positivismo de Comte, o Determinismo de Taine, o Evolucionismo de Darwin, o Socialismo de Marx; e a Psicanálise, desenvolvida por Sigmund Freud. (OLIVEIRA, 1999, pág. 254)

⁷ Em 1857, a publicação de *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, obra que tematiza o adultério feminino e questiona os males do casamento visto como instituição burguesa, provoca uma sucessão de escândalos que culmina com um processo judicial contra o autor. Essa data oficializa o início do Realismo literário francês. (AMARAL, 2000, pág. 147)

A interferência da Filosofia e da Sociologia no cenário mundial orienta muitas das transformações vivenciadas na sociedade brasileira e consecutivamente na carioca.

O Realismo/Naturalismo tem início no Brasil, num momento bastante peculiar: o tráfico negreiro tinha sido extinto, a abolição era iminente, havia a crise de mão-de-obra, os imigrantes começavam a chegar, a decadência da economia açucareira era inexorável, o eixo do país deslocava-se para o sul, havia divergências do Segundo Império com a Igreja e com o Exército. Era um clima propício para a proliferação de ideias liberais, abolicionistas e republicanas. (OLIVEIRA, 1999, pág. 278)

A historiografia proposta pelos Annales desenha uma nova narrativa histórica, algo mais próximo de uma "história problema" que procura refletir, desvendar o passado pelos temas vividos no presente. A "revolução nas letras" acompanha essa tendência de um mundo novo e parece que as narrativas literárias da época tornam-se verdadeiros manifestos de espelho, em que podemos visualizar os bem delimitados contornos da sociedade, pois a linguagem literária permite uma leitura mais densa e menos colocada que os ditos documentos oficiais.

No texto analisado percebe-se elementos que o permeiam de historicidade; a comunicação direta com o leitor em "conversas" paralelas às personagens, mostram que a aproximação do mundo dos intelectuais agora era para as classes sociais mais diversas, afinal a arte não mais segregava os sobrenomes. A narrativa rápida⁸ é outro indício da celeridade do atual contexto.

Os textos literários, por assim podem ser vistos, são verdadeiros documentos históricos pois acompanham em linguagem, em denúncias, em plasticidade social e ainda traduzem os pensamentos e sentimentos de personagens tipos - construídos a partir da observação de indivíduos e do coletivo - que podem nos "dizer" com maior verdade a reconstrução do passado. Os documentos oficiais têm redação tendenciosa e denotativa, já os literários se utilizam das possibilidades da arte, das paixões humanas e conseguem apreender nas palavras não só a visão de quem o escreve (como nos textos históricos doutrinários), mas também a visão das personagens contempladas e do próprio leitor.

Alunos de ensino médio ainda tem visão muito "romanesca" do estudo de história. Ele vê as aulas de história como cotação de verdades e, o discurso por eles desenvolvido, ainda está atrelado a

⁸ alguns dos principais recursos estilísticos de Machado de Assis, a fim de compreendermos aspectos de sua escritura que não apenas o distanciam dos escritores de seu tempo, mas também o transformam em anunciador da modernidade literária, isto é, das obras produzidas no século XX: 1) o narrador não confiável, que ilude, provoca, desconcerta o leitor, em "conversas" em que muitas vezes ironiza suas expectativas, por exemplo, no caso das leitoras românticas; 2) as reticências - omissões, lacunas, digressões -, que demonstram capacidade de despistar o leitor ingênuo, fazendo parecer sem importância o que é fundamental, e vice-versa; 3) as reflexões metalinguísticas, que fazem a crítica da linguagem e da estrutura da narrativa tradicional, e questionam o próprio processo de criação literária, ao longo de seu desenvolvimento; 4) as comparações insólitas, incongruentes; 5) as citações, das mais díspares e variadas fontes; 6) a quebra da linearidade do enredo, com microcapítulos digressivos, que explicam outros capítulos e dão pistas para a sua leitura; 7) o estilo substantivo, anti-retórico; 8) o humor sutil e permanente, destruindo as ilusões românticas; 9) a linguagem sutil, ambígua, de múltiplos sentidos. (AMARAL, 2000, pág. 177-178)

uma leitura "burguesa" do nosso passado. Possuem a impressão de que "já viram" esse conteúdo, mas estão pautados na imagem do Ensino Fundamental que conta o passado por marcos e heróis até mesmo para respeitar o cognitivo da formação do aluno. Contudo, no Ensino Médio esse discurso pode ir além, pode exigir do aluno um posicionamento mais crítico sobre a reconstrução do passado e a sua relação com o presente. Podemos trabalhar por eixos e não mais por marcos, uma história mais reflexiva.

A linguagem literária permite que "ouçamos" o aluno, ou seja, que através de uma linguagem de significados ele se permita reconstruir essas relações de passado e presente, que "leia" em sua multiplicidade de pré-conceitos o ensejo que tentamos discutir. A cotação de história pode ainda perdurar, mas a verdade passou a ser uma possibilidade, e não mais um fato. A criticidade do aluno é mais pungente e a participação mais efetiva na dialética do processo de ensino/aprendizagem é mais paupável. A leitura continua sendo o meio para se construir cidadãos e, descortinar a linguagem plurissignificativa é um exercício eficaz.

CAPITULO 02 - O ENSINO DE HISTÓRIA: disciplina, políticas e formação dos professores

A percepção do que é história mudou ao longo do tempo e por conta disso sua instrumentalização no ensino também sofreu profundas transformações. Da Idade Média até o século XVIII baseava-se nas doutrinas religiosas, na concepção providencialista que devido interesses políticos lentamente cedeu para a plena responsabilidade estatal, principalmente pela necessidade de justificar o poder moderador dos príncipes. Até o século XVIII, ainda era ensinada pelos jesuítas mas não consistia-se como disciplina escolar (postura essa até o advento do Iluminismo no mesmo século que retrai a influência da Igreja Católica), nesse momento: a organização como disciplina (título, organização e finalidade específica), a instituição de outras matérias e as relações políticas sistematizaram-na em termos da investigação e métodos, procurando o equilíbrio entre as dimensões eruditas e as filosóficas. O século XX marca o pensamento positivista e marxista da disciplina mas também garante uma história mais autônoma em relação a teologia e a filosofia; a pesquisa, o ensino e a busca da identidade nacional passam a ser observados na disciplina.

A gênese brasileira da história como disciplina nos conduz ao período regencial - pós independência de 1822 - que valorizou o pensamento liberal francês e deu corpo ao estudo de uma história europeizada que deveria ser “transmitida” como orientação para o reconhecimento da trajetória social. Estruturou-se primeiramente no Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II sob a ótica de estabelecimento padrão secundário mesmo no período republicano quando passa a denominar-se Ginásio Nacional. Na república, a história europeizada no Brasil é aprofundada após o Decreto 293/1985 que a institui na História Universal e também na História do Brasil em todos os níveis de ensino. Em 1971 mais um grande “retrocesso”, a oficialização da disciplina Estudos Sociais em substituição às de História e Geografia. Essa aceção foi concebida até a propositura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, em que apresentou-se a necessidade do ensino de história ser comprometido com uma visão mais interativa que expositiva. Esse entendimento também tornou-se obsoleto frente a propositura do ensino pelas atuais políticas educacionais.

Pensando a História hoje como resultado da combinação de sujeitos (agentes), tempo e espaço (físico e social) “lidos” por suas perspectivas sociais, políticas, econômicas e culturais; não podemos pensar num ensino da disciplina sem contemplar a multi percepção dessas relações pelo aluno. A educação deve ser meio de fazer com que o pensamento integracionista seja mais visível no ensino histórico. O PNLD/2015 menciona que o aluno deve pensar historicamente fazendo com que as experiências históricas das sociedades permitam que ele entenda as experiências atuais; assim como o trabalho em sala de aula deve também apoderar-se de outras disciplinas/ componentes

curriculares/ áreas do conhecimento. Logo, a aula de história deve superar em muito o caráter monovalente e apropriar-se de modalidades mais duais.

O que seria pensar historicamente propriamente dito? Como esse pensar interfere diretamente na sala de aula? Como reconstruir com o aluno as experiências históricas? Essas indagações fazem com que o ensino de história ganhe conotações muito mais articuladas e que se aproximem cada vez mais do que foi proposto pela historiografia da Escola dos Annales⁹.

Podemos dizer que os caminhos percorridos pelo ensino de História são diversos mas nosso texto defende, assim como Estevão Martins (1994), quatro caminhos: “o da consciência histórica em geral; o da historiografia como produto científico; o da formação dos profissionais que produzem essa historiografia e seus subprodutos; e, o da prática profissional dos que transmitem conhecimento histórico no âmbito do sistema institucionalizado de ensino.”

a) a *consciência histórica em geral* diz respeito as relações que temos enquanto indivíduos em nossa geração e com as outras anteriores ou posteriores; quanto nos percebemos como seres capazes de entender que nossa convivência no tempo presente muito se relaciona com as inferências que conseguimos fazer com as demais gerações. Entender-se historicamente não nos localiza em um passado mas sobremaneira num presente que construiu-se de memórias no intuito de se articular como futuro, ou seja, pensar em história apenas como “algo que já passou” é inexpressivo para o entendimento das sociedades.

b) a *historiografia como produto científico* se envolve com a capacidade crítica e analítica que temos em perceber que outras fontes, cujo o discurso não seja necessariamente o documental, é passível de nos revelar a História, pois os enredos carregam consigo memórias. As fontes históricas vão muito além dos documentos oficiais guardados ao longo dos anos; a historicidade está na constituição de tudo que a humanidade interferiu na criação ou mesmo recriação, ou seja, as “histórias contadas” podem ser lidas em diversos instrumentos quer verbais ou não.

c) A *formação dos profissionais que produzem historiografia e seus subprodutos* (exemplos: arquivos, museus, exposições permanentes, exposições temporárias, filmes, documentários, textos de divulgação, livros e manuais didáticos) está intimamente relacionada à capacidade do “historiador” em perceber as outras linguagens dentro de um método, este como orientador e facilitador na descoberta da História. A autoridade científica de profissionais fazem de seus objetos verdadeiras fontes de estudo histórico; a pesquisa e a academia se completam, não podem ser vistas de forma isoladas porque ao se estudar história a historiografia representa uma parcela significativa de sua compreensão pois permite o livre exercício da consciência histórica do interlocutor.

⁹ O conhecimento histórico pode ser apreendido pelo instrumento linguístico (estilístico); pela narrativa (oral, escrita, visual, sonora). (MARTINS, 2014)

d) a *prática profissional dos que transmitem conhecimento histórico no âmbito do sistema institucionalizado de ensino* que representa os professores de história no sistema de ensino. Eis a ponta da cadeia social, pois são os espaços escolares os maiores propagadores “do que é história”; aos professores cabe o legado de conduzir o aluno de forma a se perceber como interlocutor no processo de constituição de consciência histórica.

Essa consciência de uma “nova história” dos anos 1980 vai além da própria História, a Educação sofre profundas discussões e alterações acerca dos programas e propostas metodológicas. Houve uma mudança significativa no cenário político brasileiro, saindo dum regime militar e adentrando num processo de redemocratização que motivou uma reflexão político-ideológica quanto a estrutura curricular e metodológica, sem retroceder à visão tecnicista; era hora de intercambiar os saberes produzidos na academia com os do ambiente escolar, a “história tradicional” precisava ser superada vez que era instrumento de divulgação do militarismo. Vivia-se o cenário de que o ensino de história deveria formar cidadãos ao mesmo que os profissionais de história deveriam impor uma narrativa pré-selecionada (currículo); ainda, aprendia-se muito fora da escola, o desafio era articular esses três pólos. Os conceitos de cultura histórica, consciência histórica e educação histórica precisam ser remodelados; com a chegada da nova era, o ensino de história deveria preocupar-se em superar esse paradoxo, contribuindo para uma reflexão acerca do que se ensina no interior das salas de aula e os usos sociais do passado para além delas.

Inspirados no pensamento de Rüssen¹⁰, alguns autores trataram o entendimento desses conceitos. Le Goff (2003) motiva o conceito de cultura histórica pelo entendimento do que é história e sua relação com a memória; “o discurso historiográfico é portador de uma das formas de produção do passado, e a escrita da história está subtendida às maneiras de entender e de se relacionar com o tempo em determinada época”; valoriza-se o conhecimento histórico tanto pelo trabalho da ciência histórica como pelas narrativas produzidas por diferentes grupos e sujeitos sociais. Hartog (2011) analisa as normas e os princípios historiográficos pela consciência que uma comunidade tem de si, indo além da análise e compreensão do passado, entendimento fortemente influenciado pelo pensamento de Koselleck (2006), este preconiza que “horizonte de expectativa e campo de experiência são duas categorias relevantes, uma vez que não se encontram apenas na execução concreta da história, mas fornecem as determinações formais que permitem que o nosso conhecimento histórico decifre essa execução.” Esses autores comungam que a narrativa histórica

¹⁰ “Rüssen apresenta-nos que o conhecimento histórico produzido na academia não se trata de um acontecimento isolado da sociedade, mas sim de uma satisfação de interesses comuns e que partem da vida cotidiana das pessoas e que deve retornar como função orientadora na vida prática. Ou seja, no tempo uma história tem sua credibilidade garantida na medida em que satisfaz os interesses de uma comunidade, e uma revisão historiográfica ocorre quando há um descompasso entre o conhecimento produzido e a satisfação dessas carências.” (BAROM & CERI, 2011)

representa o discurso de uma sociedade de uma época e suas funções sociais, logo, a historiografia é uma prática política que resgata conceitos de tempo, linguagem e relações sociais.

O ensino de história deve, portanto:

orientar os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e de seu tempo; estimular os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades, atitudes, com vista a construção da cidadania; contribuir para o aprofundamento dos conceitos estruturantes, da disciplina, tais como história, fontes, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa; incorporar possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão histórica com outros componentes curriculares das ciências humanas e também com outras áreas do conhecimento. (PNLD, 2015)

Ensinar e aprender História fazem parte de um mesmo processo que busca a interação do ontem, do hoje e do por vir através do conhecer, dissecar, confrontar, referenciar, conscientizar e culturalizar o acontecimento - este deve ser compreendido em suas tantas facetas - conhecer no remete à sua faculdade de entendê-lo, dissecar diz respeito a pormenorizá-lo, referenciar seria contextualizá-lo, conscientizar para se ter real aplicabilidade do objeto e por fim, culturalizá-lo no intuito de situá-lo. Transformar esse processo em algo significativo no plano pessoal e coletivo é tarefa a ser desenvolvida pela disciplina escolar que além de apresentar marcos, personagens e cronologia exige do professor o diálogo direto com as interferências pessoais dos alunos por suas experiências, construções e memórias (suas e todas as de seu convívio), deve ser significativo e não apenas expositivo, deve representar uma inserção nas construções humanas em todas as gerações (a passada, a vigente e a por vir).

A sala de aula é instrumento para a construção desses saberes e valores, se configura como espaço de disputa para os grupos sociais solidificarem seus discursos. Portanto, as aulas de história são moldes para a ciência histórica e sempre foram instrumentos de grupos dominantes solidificarem uma consciência moral em prol de seus valores, que nos anos de 1980 começaram a ganhar novos contornos; a própria aceitação da historiografia como recurso histórico já é uma grande transformação na forma de ver o ensino de História. É hora de repensar a prática dentro das escolas, o campo de disputas precisa ser reavaliado. Não mais podemos conceber a sala de aula como espaço informativo de interesses e não construtivo de saberes. Ao se colocar uma história seletiva e intencional corroboramos com o entendimento que o discurso oficial é tendencioso e parte de um grupo de interesses, o que vai de encontro às políticas amplamente divulgadas e trabalhadas

nas diretrizes atuais e que prega um conhecimento mais “construído”, reflexivo e pautado na participação conceitual dos educandos e docentes. A história deve produzir um seio de diálogos entre as relações humanas e suas espacialidades e temporalidades. É preciso um discurso menos instrutivo e mais participativo.

Esse entendimento de construção, de discurso participativo nos aproxima da perspectiva de que podemos elaborar a História para além da ciência (conhecimento que tem na essência a metodologia e a ausência de juízos de valor) e a aproximá-la do que é arte (manifestação estética humana que está intimamente relacionada às sensações e emoções). Assim, defendemos o ensino de história de forma a promover uma variedade de gêneros textuais e adotamos o uso dos textos literários por entender que o letramento¹¹, tão valorizado nas escolas, ultrapassa a adoção limitada de textos científicos acerca de documentos oficiais. Segundo Nunes (1993), o ensino utiliza-se de metodologias que possuem duas vertentes: a) a do método científico da área do conhecimento (reconhece a diferença entre Ciências Naturais e Ciências Sociais) e b) a do ensino no seu sentido pedagógico-educacional (as Ciências da Educação caracterizadas como ciências humano-sociais). A ciência e o saber divergem quanto ao método mas não quanto à natureza do conhecimento, ou seja, depende de como as metodologias de ensino trabalhem a superação da dicotomia entre conteúdo e forma, o que se pretende é ajudar a construir o conhecimento; a ciência como processo, o saber como precedente da ciência exige do analista produção e apropriação do saber como categorias do conhecimento.

2.1 As Políticas Educacionais

No Brasil, as décadas de 1980 e 1990 marcam profundas transformações na política oriundas essencialmente da transição da ditadura civil-militar para um período democrático; as representações ideológicas, econômicas, sociais sofreram profundas alterações que precisaram ser propagadas. As alterações significativas na educação eram inevitáveis, pois o processo de globalização pedia a reavaliação de quesitos que contemplavam desde o que era ensinado em sala de aula (currículo) até a formação docente (acadêmica e continuada). No entanto, largos debates deveriam envolver os atores desse processo de mudança (Estado, educadores e alunos), a escola

¹¹ Solé (1998) afirma que “nas sociedades letradas, os indivíduos são diariamente expostos a uma multiplicidade de textos, presentes nos mais variados meios e com uma diversidade de intenções. Nesse contexto de valorização da variedade de gêneros textuais, é pertinente deduzir que a compreensão de textos em História, como nas demais áreas do conhecimento, é um componente importante na construção dessa autonomia do cidadão/leitor”. A variedade de gêneros e de tipos textuais exige do leitor também uma capacidade mais específica para lidar com cada tipo, ou seja, compreender um texto narrativo não garante compreender um texto expositivo.

como espaço por excelência de disseminação de ideais foi alvo dos discursos apaixonados de mudanças implantadas pelos grupos sociais.

As reformulações curriculares dos anos 1980 e 1990 tentaram romper com a ideia de impor um “pacote” diretivo à escola. Em função disso, as Secretarias de Educação procuraram construir suas próprias propostas pela via do diálogo com os professores das redes (...) Esta mudança foi significativa, já que o professor, em alguns casos, deixou de ser entendido apenas como transmissor de conhecimento e passou a desempenhar o papel de co-autor (...) Pela primeira vez após a ditadura, a União tomou para si a responsabilidade de rever os currículos existentes, estabelecendo parâmetros básicos. As propostas então desenvolvidas sofreram inúmeras críticas. (MAGALHÃES, 2006)

A multiplicidade de abordagens e práticas pedagógicas pediam novos meios que não valorizassem a mecanização do saber; o discurso precisava alinhar a prática reflexiva e o novo cenário que se constituía. A escola respondia pelo processo de reelaboração do pensamento nacional e as disciplinas de Ciências Sociais em geral, com o olhar clínico para a história, tornaram-se protagonistas desse processo visto serem disciplinas em que podia-se estudar o indivíduo em suas relações pessoais e coletivas, ou vice-versa.

Surgiu uma marcha de modernização das políticas educacionais. Começamos pelo Sistema Nacional de Educação já que ele é o eixo entre as demais propostas; é o resultado da educação sistematizada. Por essa frente teríamos uma educação mais “nacional” que abarcaria o interesse coletivo e não individualizado de certas parcelas da sociedade. Esse processo se deu intermediado pelo Estado, ou seja, o poder público teria a prerrogativa de definir normas de âmbito geral em que não excluiria o setor privado mas o colocaria de coadjuvante nas discussões acerca do ensino, “o poder de articulação” na esfera pública. Saviani (2010), a organização desse sistema sofreu entraves nas quatro ordens: econômica (resistência à manutenção da educação pública); política (descontinuidade das políticas educativas); filosófica-ideológica (mentalidades pedagógicas que rejeitavam uma educação de orientação nacional); legal (resistência em à incorporação de uma legislação que privilegiava um discurso nacional)

O Sistema Nacional de Educação deveria articular todos os níveis e modalidades de educação com todos os recursos e serviços que dizem respeito aos entes federativos (União, Estados, Municípios) e deveria também estar claro que mesmo a União sendo soberana, os demais entes também gozariam de autonomia na construção de suas políticas - a orientação nacional é o foco mas não há maior valorização de um ente sobre outro. Como fazer da educação um instrumento de formação crítica e não meramente reprodutora? O Sistema centralizado pode construir currículos mais generalizados que privilegiem a qualificação profissional e renegue o desenvolvimento cidadão do indivíduo?

Segundo Saviani (2010), para que o sistema permaneça vivo e não degenera em simples estrutura, burocratizando-se, é necessário manter continuamente, em termos coletivos, a intencionalidade das ações. Aqui se estabelece o plano educacional como instrumento para essa garantia, “superar o espontaneísmo e as improvisações”. Formar criticamente o aluno numa esfera cidadã perpassa pela construção histórica dele - ajustar o presente às experiências do passado aos muitos saberes que ele tem e pode adquirir - de modo a perceber-se como sujeito ativo. Ainda, as diversas áreas de conhecimento devem permitir que o aluno veja a sala de aula como cenário uno e não fragmentado; a formação curricular deve ser aliada e não segregada. O sistema deve valorar a totalidade em detrimento às especificidades sem, no entanto, condicionar ao conhecimento macro e não analítico dos tantos saberes; em termos, o aluno deve “conhecer” os conceitos estruturantes das componentes curriculares e não apenas reconhecê-los. Conhecer os conceitos estruturantes das disciplinas permite que o aluno perceba as afinidades entre elas e que elas não são isoladas, são resultados da sistematização de uma grade para operacionalizar o ambiente escolar.

Essas políticas só corroboram com a tendência de se trabalhar a sala de aula num campo fértil e que o ensino de história, assim como das demais componentes curriculares, deve valorar a perspectiva multi do conhecimento do aluno em que ele seja capaz de produzir e participar do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.1 Programas e Políticas Públicas

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 reforçava a centralização educacional dos anos de 1930 que atribuía aos Conselhos Federal e Estadual de Educação as orientações do núcleo comum de conteúdos e da parte específica das disciplinas através dos currículos mínimos e que na prática representava um planejamento externo a escola que deveria ser executado pelos professores. Os anos de 1980/1990 marcam a tentativa de ruptura desse cenário ao vermos as Secretarias de Educação dialogarem com os professores nas tomadas de decisão, mesmo que um número limitado deles.

A União tomou pra si a orientação dos assuntos relativos à educação, uma das ações foi a revisão dos currículos pela implementação de parâmetros básicos, esses parâmetros ganharam o entorno de orientar os educadores (professores, coordenadores e gestores da Educação Básica Brasileira) no trabalho escolar de modo a garantir que os educandos usufríssem dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - não são obrigatórios mas representam, tanto no setor público quanto no privado, uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino, ou seja, devem orientar as formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem, maneiras de avaliar, planejamento

eficaz dos professores de modo que estejam comprometidas com uma educação mais cidadã (a formação do aluno deve garantir um perfil dialético desse para com seus contextos e saberes).

O momento era fértil nas discussões acerca das políticas educacionais. Percebemos uma intensa participação do MEC junto ao Conselho Nacional de Educação na tarefa de planejamento educacional; uma das contribuições foi a elaboração de medidas e propostas conhecidas por diretrizes nacionais que abarcavam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional de Nível Técnico, a Formação de Docentes e a Educação Superior. Essas diretrizes são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Além do planejamento, as avaliações qualitativas do sistema educacional também são objetos dessa preocupação do MEC/ União.

O discurso do Sistema Nacional de Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE) ganhou fôlego com essas políticas. Ainda, o Sistema de Avaliação da Educação Básica¹² (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio¹³ (ENEM), Exame Nacional de Cursos (ENC), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁴ (PCNs) e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

No período compreendido entre 1946 e 1964 observa-se uma tensão entre duas visões de plano de educação que, de certo modo, expressa a contradição entre as forças que se aglutinaram sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista que atribuíam ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país, libertando-o da dependência externa, e aquelas que defendiam a iniciativa privada, contrapondo-se à ingerência do Estado na economia e àquilo que taxavam de monopólio estatal de ensino. Ambas as tendências repercutiam no debate que se travou por ocasião da discussão, no Congresso Nacional, do projeto de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (SAVIANI, 2010, pág. 389)

Contudo, o conjunto de políticas públicas de educação implementadas nesses anos de 1980/1990 foi bastante controverso; por vezes essas políticas foram elogiadas ora foram acusadas de estarem em consonância a órgãos internacionais (UNESCO, BID e BIRD) em detrimento aos projetos e interesses formulados pelos docentes brasileiros. Todas essas políticas foram

¹² O Sistema de Avaliação da Educação Básica foi criado pelo governo da União em 1988. Consiste na coleta de informações acerca dos alunos, dos professores e dos diretores de escolas em todo o Brasil, nos níveis fundamental e médio. O objetivo é oferecer um diagnóstico qualitativo da educação básica brasileira, a fim de que as várias esferas de governo possam formular, reformular e monitorar suas políticas públicas voltadas para a área. Os resultados vêm demonstrando a crítica qualidade da educação básica brasileira, em que os alunos apresentam sérias deficiências de letramento, capacidade de dominar códigos de leitura do mundo.

¹³ Criado em 1998, o ENEM consiste na avaliação do desempenho dos alunos que concluíram, ou estão concluindo, o 3º ano do Ensino Médio. A prova visa avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos inscritos durante os ensinos Fundamental e Médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania.

¹⁴ Entre os educadores brasileiros existe uma discussão acerca do caráter normativo dos Parâmetros. Muitos apontam o paradoxo de serem apresentados como não obrigatórios, auxiliares, e, ao mesmo tempo, servirem como um dos critérios de avaliação qualitativa do sistema educacional brasileiro.

questionadas. A título dessa tensão, Magalhães (2006) dispõe que depois de idas e vindas, o MEC finalmente reconheceu a pouquíssima recepção que a proposta teve entre os professores do Ensino Médio. A retomada da discussão se deu a partir da divulgação de documentos preliminares, escritos por especialistas, acerca do papel de cada disciplina no interior das áreas de conhecimento.

Essas políticas aconteceram meio ao cenário de transformações nos diversos cenários (político, social, econômico, educacional) mas não foram “trabalhadas”, foram assimiladas; não se tinha um discurso de conscientização ou de debates com pontos de vistas a serem analisados e estudados, ou seja, não se tinha um corpo docente preparado para conduzir o processo de transição (a necessidade de formação superior, por exemplo, gerou muito desconforto), as escolas ainda estavam arreigadas aos olhos políticos e portanto deviam lealdade aos ideais de seus padrinhos não podendo conduzir qualquer dialética a respeito (o cargo de diretor nas escolas públicas, até bem pouco tempo, era indicação do governo), os alunos - salvo algumas parcelas - não entendiam as mudanças eles eram em sua grande maioria fruto da necessidade de mão-de-obra e não de indivíduos que deveriam dialogar as questões sociais.

Viu-se a necessidade de civilizar¹⁵ uma educação militar; de transformar em acadêmico um ensino até então tecnicista; de profissionalizar educadores leigos; de estruturar as componentes curriculares, os materiais didáticos, a gestão de sala de modo mais democrático, dialético e cidadão. Deixar o corpo docente sem a formação acadêmica era permitir um ensino frágil e incompleto, sem o necessário aprofundamento nas discussões em sala; assim como, permitiria que os espaços continuariam sendo respostas dos anseios e compromissos políticos de cargos indicados e orientados. Os conteúdos trabalhados nas disciplinas deveriam comprometer a formação ativa do aluno para que este pudesse inferir nas experiências sociais e não representasse apenas um “depósito” de informações; uma grande incongruência também eram os alunos - que não participaram da construção desse novo cenário da educação brasileira, tiveram que aceitar as “transformações” sem necessariamente entendê-las - compunham o pivô das mudanças mas não foram agentes no processo.

Todas essas políticas tentaram corrigir o que historicamente vinha se consolidando: uma educação muito preocupada em propagar o discurso do “poder” vigente. Era preciso trabalhar uma

¹⁵ O entendimento aqui é de tornar-se Civil, ou seja, que não é militar e nem religioso. A educação básica no período militar teve um aumento significativo de matrículas, no entanto, não havia qualificação docente e mesmo infraestrutura para tal, a intenção era qualificar uma mão-de-obra para o mercado de trabalho interno.

Em ASSIS (2012) “os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram, o que interferiu: na estrutura física das escolas, que apresentaram condições precárias de uso; no número de professores leigos, que aumentou entre 1973 e 1983, fato que se mostrou mais grave na região Nordeste, onde 36% do quadro docente tinha apenas o 1º grau completo; e nos salários e condições de trabalhos dos professores, que sofreram um crescente processo de deterioração (...) embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, foi ofertada a esse público uma educação de baixa qualidade e de segunda categoria. Isso manteve as taxas de evasão e repetência em níveis elevados.”

escola mais abrangente mas ao mesmo tempo bem mais acadêmica, termo esse que nos referimos para dar propriedade à formação por ensino e pesquisa.

2.1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Por serem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) as orientações dadas sobre as práticas e dinâmicas educacionais que buscaram contribuir na implementação das mudanças na educação brasileira trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases e regulamentadas pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação desde meados dos anos de 1990 identificamos neles os requisitos para aplicação de uma educação mais comprometida com a formação construída pelo aluno.

Tais parâmetros surgiram da necessidade de impulsionar a democratização social e cultural da educação brasileira que tanto pela sua expansão quanto pela adequação das novas propostas de qualificação dos sistemas de produção e de serviços visava solidificar uma nova ordem. Essa nova ordem da educação básica brasileira (as diretrizes curriculares, bem como os PCNs para o Ensino Médio) foi organizada a partir da definição de competências e habilidades em que o aluno deveria aprender um conteúdo relativo a uma área do conhecimento¹⁶, ou seja, aprender a conhecer. Por essas diretrizes, orientação hegemônica desde o final dos anos de 1990, o rol de conteúdos não é estruturado de forma fática, o que se pretende é que o aluno os desenvolva; prioriza delimitar as competências e habilidades a serem adquiridas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva e remetendo às obras de Develay (Saberes escolares e a didática das disciplinas/1995), Houssaye (A pedagogia: uma enciclopédia para os dias de hoje/1994), De Peretti, Boniface e Legrand (Enciclopédia da evolução na formação de professores/ 1998) ou Raynal e Rieunier (Pedagogia: dicionário dos conceitos/1997), Perrenoud¹⁷ esboça o que seria as diretrizes das práticas pedagógicas em salas de aula de educação básica. Ele apresenta dez grandes grupos de competências (que podem ser desdobradas em outras inúmeras) para dinamizar o fazer-pedagógico e assim permitir que a proposta dos PCNs possa ser realizada. São eles: a) organizar e dirigir situações de aprendizagem; b) administrar a progressão das aprendizagens; c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; d) envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; e) trabalhar em equipe; f) participar da administração da escola; g) informar e envolver os

¹⁶ Os PCNs/1999 buscavam superar a divisão disciplinar das escolas, propuseram a divisão do Ensino Médio por três macro áreas de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.

¹⁷ A noção de competência descrita por Perrenoud diz respeito a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações. As competências não são saberes mas permitem que se conduzam essas situações que são únicas - dificilmente os acontecimentos se repetem, podem até serem parecidos mas cada situação tem seus atores, momento e espaço.

pais; h) utilizar novas tecnologias; i) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; j) administrar sua própria formação contínua. Por essa exposição, já determinamos que as salas de aula ganharam novos assentamentos no final do século XX, tornaram-se espaços mais dialéticos.

A alteração dessa nova política escolar deve desmistificar sobremaneira a expectativa dos alunos, que adentraram no ensino médio ainda na visão do fundamental, muito informativa, de que os professores são os agentes do processo de ensino/aprendizagem, os alunos são os receptores e a escola é o local onde isso ocorre. Nosso objeto de estudo é a educação básica média, portanto, o olhar mais recortado se dá a essa parcela que nos anos de 1980/90 estava associada a necessidade de qualificação escolar que o mercado de trabalho se moldava e, tal etapa do ensino passou a ser algo conclusivo e não de passagem como dantes.

Desde o início da República a formação escolar era dual, enquanto aos pobres destinava-se uma formação de ofícios, à elite preceituava uma formação com vistas ao ensino superior. Percebia-se que a essa altura o aluno se profissionalizava - era o destino de grande parcela da sociedade - ou se preparava para as universidades, afinal a educação básica tinha muito mais um perfil tecnicista conteudista (deveria se formar mão de obra para atender o mercado) que acadêmica (formativa, reflexiva). Era preciso formar contingente para servir ao progresso instaurado. Pelos PCNs, a educação profissionalizante do Ensino Médio - *"ênfase no treinamento para afazeres práticos, associados por vezes a algumas disciplinas gerais, mas sobretudo voltados a atividades produtivas ou de serviços"* (PCN, pag. 8) - não foi abolida, exemplo dos Institutos Federais, mas não deveria comprometer a formação geral. Portanto, deveria ser garantida em paralelo ao ensino regular que se ateve o compromisso com essa formação para a vida pessoal e cultural do aluno. As disciplinas escolares passaram a serem requisitos no ensino propedêutico; dessa forma, o prosseguimento nos estudos compreendia o domínio dos conteúdos trabalhados e que portanto, traria a amplitude cultural¹⁸ ou seu sentido prático. Contudo, MAGALHÃES (2006) nos coloca que "o importante a ressaltar é que não há consenso entre os educadores brasileiros no que diz respeito à organização de currículos a partir de competências e habilidades". Não há clareza nesses conceitos e no que realmente eles representam em ganhos no ambiente escolar; competências estariam associados aos conteúdos e habilidades aos objetivos? Ou essa dicotomia é uma tentativa de confirmar ou mesmo fazer um paralelo com a estrutura vigente?

Talvez a pouca receptividade dos PCNs no Ensino Médio resida na própria história da educação básica brasileira, quando do ensino secundário vivia-se a dualidade da formação

¹⁸ Os PCNs propõem que as temáticas abordadas nas disciplinas devem ser orientadas pelas necessidades locais de cada escola em consonância às normas institucionais que regulamentam seu sistema de ensino, no intuito de fazer com que os educandos construam/desenvolvam competências preestabelecidas para aquela disciplina.

profissionalizante e propedêutica; esse ensino deveria garantir uma profissão (a parcela social que deveria garantir o progresso social era bem vasta, como também nos dias atuais) ou permitir o ingresso nas universidades (contingente social bem menor). Essa formação não foi recebida pelos PCNs, o Ensino Médio cabe em si, é fim de um ciclo educacional, apesar de que vivemos um momento em que se adota a política da "universidade para todos" e a conclusão desse ciclo é pré-requisito.

Na primeira versão dos PCNs, de 1999, é feita uma argumentação acerca do sentido da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias no Ensino Médio, baseada na retomada e na atualização da educação humanista. Esta argumentação associa os princípios estéticos, políticos e éticos - previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como fundamentais para a organização escolar e curricular - com os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, fundamentos no aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. A área adquire sentido a partir da construção de uma estética da sensibilidade, "que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo", de uma política da igualdade, "que consagra o Estado de Direito e a democracia", e de uma ética da identidade, "desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias". (MAGALHÃES, 2006)

A educação permanente passa a ser necessária para abarcar a dinâmica do mundo globalizado e, o acúmulo de informações já não é mais prerrogativa do saber, ter as salas de aula como espaços não dialéticos ou mesmo de sustentação de "verdades" unilaterais fica muito obsoleto; a capacidade de trabalhar com as informações, o apreender, o conhecer passam a ser valorizados como dimensionamento dessa educação contínua e permanente em que representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural dirimem todo o processo de ensino-aprendizagem. Nos cabe recortar o eixo de Ciências Humanas e suas Tecnologias, onde encontramos, por sua vez, o ensino de História.

A rotina das aulas de História necessita remodelar muitas práticas e conceitos, uma vez que se exige uma dinâmica mais ativa e eficaz na formação escolar básica média brasileira. Valorar conceitos como: história, processo histórico, tempo, sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória, cidadania e tecnologia de forma estruturante permite desenhar competências que exijam do aluno a compreensão dos seus elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros, que o façam compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana a si mesmo como agente social e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos, assim como compreender de forma macro as transformações sociais, o processo de ocupação dos espaços físicos junto às relações humanas, entender-se politicamente, socialmente, culturalmente e economicamente .

O ensino de História deve ainda entender e traduzir as instituições sociais, políticas e econômicas; os conceitos de cidadania, trabalho e tecnologias; por tudo isso, a sala de aula exige que professores elaborem suas grades em consonância às realidades individuais, a fim de respeitar as limitações e formações de modo singular, cada qual tem seus “pré conceitos” e devem entender como se formaram e como podem conviver com os demais. É preciso acompanhar as transformações aceleradas dos novos tempos; e, esse entendimento de competências, habilidades e conceitos estruturantes tentam organizar essa nova postura como sugestões de trabalho e não modelos prontos que as escolas devem adotar; os conceitos estruturadores se dispõem a articular as diferentes áreas de conhecimento pelo seu cunho interno (conhecimentos disciplinares) e externo (competências gerais), as competências organizam os estágios do processo de ensino-aprendizagem e as habilidades representam o reconhecimento da “evolução” desse processo, ou seja, nos PCNs, tais conceitos, através das habilidades e competências, transforma-se em conteúdos e esses últimos, em como se dará e o que se pretende alcançar na sala de aula.

Para o ensino de história exige-se uma seleção de competências e habilidades envoltas no entendimento de que trata-se de uma disciplina subjetiva e, portanto, intimamente ligada ao estudo e compreensão de conceitos. Por esse entendimento, deve privilegiar a introdução de conceitos históricos básicos (cultura, organização social e trabalho), noções de tempo (antes e depois) e espaço histórico (local), nas séries iniciais e uma história sociocultural para as séries finais do Ensino Médio. A história do dia a dia do aluno deve ser valorada na construção desses conceitos, assim como as memórias que lhes sejam próximas e os conteúdos pertinentes ao seu nível cognitivo, pois o conhecimento histórico além da escola não pode ser desconsiderado mas também não deve conduzir a analogias simplistas.

“As competências e habilidades não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações mas a capacidade de lidar com elas, através dos processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transportadas a situações novas. Somente quando se dá essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado”. (PCN, Ensino Médio)

Compreendendo que as habilidades¹⁹ são meios pelos quais se pretende atingir objetivos; que devem ser desenvolvidas na busca das competências; que o aluno desenvolve as habilidades

¹⁹ As diretrizes curriculares, bem como os PCNs para o Ensino Médio, possuem uma característica comum: foram organizados a partir da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. (...) mais importante do que aprender um conteúdo relativo a uma área de conhecimento é desenvolver procedimentos que permitam ao aluno aprender a conhecer. Grande parte das diretrizes

através dos conteúdos e que as exercitando adquire competências; que competência é o conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser); que o currículo reúne conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais que favorecem as competências e habilidades, teremos executado a proposta dos PCNs e assim exploraremos da melhor maneira o processo de ensino-aprendizagem proposto para a sociedade dinâmica em que vivemos. O ensino de história deve privilegiar um aluno que saiba identificar variáveis, compreender fenômenos sociais, relacionar informações, analisar situações, sintetizar e correlacionar memórias.

2.1.3 O livro didático

Outro ponto crucial na construção do saber escolar está intimamente ligado à estruturação de um manual com a rotina da sala de aula - nas diversas áreas do conhecimento - com os conteúdos e práticas docentes a serem trabalhados: o livro didático (data do Estado Novo a elaboração das regras na produção, compra e utilização desse recurso). Instrumento essencial no processo ensino-aprendizagem, o livro didático é o grande responsável na escolarização brasileira, pois é o recurso mais acessível²⁰ nos espaços de ensino como escolas e bibliotecas e nas famílias uma vez que sua leitura é mais direta e sua articulação prevê o condensamento de muitos saberes, desde os conhecimentos específicos de cada componente curricular à uma verdadeira formação continuada para professores; graças ao uso intensivo dos livros didáticos, dos manuais, dos cadernos de exercícios, dos contornos dados pelos grandes grupos empresariais do ramo, pelas Diretrizes Curriculares, dos PCNs, da aplicação de provas e exames nacionais. Essa homogeneização da função docente faz das diversas salas de aula um ambiente de um estilo só.

Alain Choppin bem assinalou que os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Nessa perspectiva, os livros, para além de se constituírem em vetores ideológicos, são fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim. Dois aspectos particulares distintos, porém articulados, merecem ser destacados quando se intenta radiografar os resultados da avaliação do livro didático: a diversidade dessa fonte e a lógica mercadológica que orienta sua produção. (MIRANDA & LUCA, 2014)

não faz qualquer menção aos conteúdos a serem trabalhados, listando apenas as tais competências e as habilidades. (MAGALHÃES, 2006, pág. 53).

²⁰ Na era da informação, a internet assolou a propagação do conhecimento mas não suprimiu o discurso de autoridade que os livros didáticos construíram. Ainda, acredita-se que o conteúdo apresentado nos livros tem maior credibilidade e oficialidade no meio escolar, ou ainda, constitui-se como realidade maior das classes menos abastardas vividas nas escolas públicas.

As políticas públicas trataram de regulamentar a elaboração e distribuição do livro didático a fim de que correspondessem às expectativas das diretrizes nacionais a época em que se desenvolviam. No período militar, por exemplo, esse material foi marcado de censura e ausência de liberdades democráticas, deveria servir de apoio e confirmação na massificação do ensino. Em 1985, criou-se o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que, com a ruptura com um Estado autoritário, procurou dá certa autonomia da sua feitura e uso em relação a propositura política que se encontrava. Em 1996, esse material começou a ser avaliado de forma pedagógica para que pudessem auxiliar o ensino e não determiná-lo e, em 2007 estendeu-se para o Ensino Médio.

Estruturado pelos currículos de cada época, hoje o livro didático tenta ser mais dialético; mais uma prova que os PCNs também orientam a produção de material além do planejamento e avaliação das práticas pedagógicas, pois esses currículos (os saberes selecionados nas coleções para comporem os livros) são os grandes orientadores do que o educando aprenderá em sala de aula. Os livros didáticos são dessa maneira uma mercadoria de muita valia na disputa editorial, independente da orientação metodológica ou mesmo da ideologia contida nas coleções, o que interessa é a sua aceitação no mercado. Como os recursos públicos destinados a aquisição e distribuição desses livros é vultoso, estabeleceu-se um verdadeiro mercado; recurso indispensável na educação brasileira, as editoras vêem nesse instrumento fonte segura de ganhos astronômicos e evidentemente que as editoras mais bem estruturadas conseguem montar sofisticados esquemas de distribuição e vendas em detrimento às editoras menores, o que remonta a múltiplas interferências no processo de produção e vendagem desses livros. O setor editorial tornou-se dependente do PNLD, em 1999 as inscrições de obras por editora submetidas para avaliação eram feitas por volumes isolados o que não as eximia de possuírem uma coleção completa, já em 2002 houve uma redução significativa no número geral de coleções inscritas e em 2005 esse número voltou a crescer provando que a adequação às relações mercadológicas orienta, inclusive, a fusão de empresas de pequeno e médio porte para fazer frente às demais quando necessário. Pode-se dizer que os livros são resultado da relação de interesses entre “saberes de referência, autores e editoras” ao mesmo que “mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais”. Deve ser comungado o currículo proposto dentro das práticas e iniciativas pedagógicas consoante à nova ordem educacional mas não desmerece a necessidade de adequação ao mercado consumidor.

Essa ampla circulação dos livros didáticos e o interesse conjugado das editoras/setor público faz do PNLD um dos principais programas de política educacional com impacto estrondoso na rotina escolar, pois, tornou-se um amparo desde o planejamento do calendário escolar até as rotinas de sala de aula. Os comitês avaliativos desses livros deve garantir que editoras de todos os portes (grandes, médias e pequenas) se mantenham e que tais livros sejam avaliados com critérios comuns a todas as áreas do conhecimento (orientados pela legislação brasileira que trata direta ou

indiretamente da formação escolar) e específicos de cada componente curricular (aos de história, por exemplo, corresponde aos padrões historiográficos e pedagógicos estabelecidos pelos profissionais da História) . Essa avaliação é promovida pelo PNLD consoante Comissão Técnica que assessora o Ministério da Educação, além de técnicos da SEB (Secretaria de Educação Básica) e do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Adentrando a seara do ensino de história, os livros devem ser responsáveis pela circulação de princípios de caráter mais geral sobre seus conceitos estruturadores, proporem a interdisciplinaridade com as demais áreas de conhecimento nas diferentes componentes curriculares, fazer uso de fontes históricas e de objetos digitais e sobremaneira nortear as práticas de ensino, pois enfatizam a proposta teórica e metodológica para o professor. A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Médio propõe quatro princípios a serem observados para que tenhamos a educação em excelência proposta pelos PCNs, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, ou seja, o que se pretende é que o aluno tenha plena consciência da construção de seu conhecimento. É o fazer pedagógico o grande diferencial nesse processo de construção da aprendizagem; o professor deve adotar estratégias/ metodologias que permitam a consecução desses quatro princípios e ao que parece os livros norteiam, ou mesmo, definem toda essa trajetória.

A seleção curricular e o manual pedagógico são os maiores recursos de planejamento e formação que os professores se apropriam. O desassossego desse cenário é que se o livro trazer apenas a história factual e fragmentada e uma linguagem una, sem o diálogo de fontes, condiciona o aluno ao desinteresse porque ele não consegue perceber a relação passado x presente (não relaciona o assunto trabalhado à sua realidade) nem tampouco relaciona a “história” apresentada com o entorno das outras áreas de conhecimento (o discurso das competências e habilidades, da interdisciplinaridade fica perdido). Segundo Miranda & Luca (2014), esses livros seguem-se distribuídos em três grupos: o primeiro diz respeito àqueles que apresentam uma organização de conteúdos, atividades e textos articulados de forma procedimental, ou seja, “valoriza a dimensão formativa que advém do procedimento histórico e do tipo de leitura e problematização de fontes que caracteriza a ação do historiador”, por aqui se atém às habilidades relacionadas à leitura, identificação de informações, análise, comparações, bem como em discussões que priorizam um olhar sobre o contemporâneo. Um segundo grupo valoriza uma postura mais informativa, cuja narrativa do passado prioriza o conhecimento de uma matéria; já um terceiro grupo de visão mais global que tenta associar as posturas trabalhadas nos dois grupos anteriores - “a informação histórica derivada de um conhecimento socialmente acumulado, bem como dos recortes canônicos de conteúdo mas explora também a dimensão construtiva do conhecimento histórico, problematiza as fontes, apresenta elementos que garantem a alunos e professores a compreensão acerca da

dimensão de provisoriedade da explicação histórica". Os livros portanto, privilegiam ora o estudo por habilidades de leitura (possibilitam o planejamento e escolha de estratégias para resolver problemas ou realizar tarefas pouco prováveis ou mesmo impossíveis nos níveis anteriores) numa visão formativa (analisar, aplicar relações ou conhecimentos fatos e princípios, avaliar, criticar, explicar), ora por habilidades de informação (possibilitam verificar o quanto e como o aluno pôde considerar, antes de decidir por uma melhor resposta, as informações propostas) numa visão informativa (observar, identificar, reconhecer, indicar, localizar, descrever, discriminar, constatar) .

Silva & Guimarães (2012) nos levam a refletir sobre os profissionais da História, a seleção do que deve ser ensinado e os currículos escolares. Questões como: o que fazem os historiadores quando ensinam história? quais os temas, as fontes, os materiais, os problemas que escolhem para fazer as mediações entre o passado e o presente vivido por nós? e como trazem de volta o passado? Nos fazem analisar quais critérios de seleção são adotados para se recontar o passado se tudo é História. Pelas políticas educacionais, o livro didático é ferramenta crucial nesse cenário. Os conteúdos do livro didático são importantes diretrizes mas devem servir à problematização da realidade dos alunos. Como defende esses autores, "o campo dos currículos é contextual (depende de onde e de quem o utiliza), tem dupla dimensão (prescrito e vivido. Remete-nos a pensar as relações de cultura/ poder e o ensino de história) e a política de avaliação nacional determina o conhecimento oficialmente considerado válido". Pensemos nas políticas públicas para o livro didático que entenderemos que o campo de produção de currículos é sempre permeado por relações de poder e de autoridade²¹ que definem, selecionam, excluem, enfatizam, formam. É notório que o ensino de história depende de onde estão os sujeitos; quais as posições políticas, as escolhas teóricas e metodológicas, ou seja, de que maneira o passado é apropriado e interpretado, qual o diálogo que se estabelece com as diferentes evidências, versões e interpretações já dadas. PCN (2016) "há de se compreender e trabalhar convergências e divergências, reais ou aparentes, determinar e desenvolver temáticas e métodos comuns e, com esse conhecimento, preparar o trabalho de cada disciplina e de seu conjunto." O interesse mercadológico do livro didático, a necessidade dos programas corroborarem as políticas instituídas em cada momento, a realidade da comunidade escolar são outras variáveis que podemos classificar também como sujeitos nesse processo de seleção de currículos.

²¹ "Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo tornar-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos." (SILVA, 2009, pág. 146)

O conhecimento histórico é algo que não fincou-se no tempo e no espaço de forma estática, é fruto da constante reelaboração e construção do contexto, as muitas fontes e teorias é que permitem ao historiador perceber os fatos e, portanto, ele também seleciona; quando perguntamos o que ensinar em uma sociedade multicultural, preocupamo-nos em situar o espaço-tempo em que estamos vivendo, bem como em definir de qual multiculturalismo²² estamos falando. (SILVA & GUIMARÃES, 2012)

É necessário ampliar a perspectiva do que se constitui efetivamente aprender história. A primeira variável é o aluno, este não é alguém sem consciência que precisa ser imbuído de marcos e nomes, trata-se de alguém que carrega consigo inúmeros “pré-conceitos” que precisam ser valorados na aquiescência da aprendizagem. Magalhães (2006) define como “alguém que tem uma maneira própria de enxergar a relação entre o presente, o passado e o futuro, e que tal perspectiva encontra-se inserida em uma cultura histórica”. Então, não podemos pensar a sala de aula como algo homogêneo e sim como um ambiente com “muitas histórias” a serem observadas e consideradas. O multiculturalismo vem como uma tolerância e respeito às diversidades e diferenças capaz que permitir que essas tantas histórias sejam ouvidas nos currículos escolares²³. Diz respeito exatamente à realidade de nossas salas de aula, diz respeito a sociedade globalizada, inserida no movimento de mundialização do capital, com diversidade geográfica, racial, religiosa, política, etc. Pensando nesse multiculturalismo é que o currículo escolar tenta acertar na escolha do que ensinar e como ensinar.

Trata-se, pois, de uma postura, de um discurso que traz consigo a crítica ao sistema de ensino brasileiro, à sua concepção e organização histórica, atrelada aos interesses dos setores dominantes da sociedade. Rejeita a escola excludente. Defende uma escola para todos. Compreende que os saberes institucionalizados ou socialmente aceitos sempre permearam nossos currículos e também a dinâmica em que se insere o processo de globalização, de derrubada de fronteiras. A escola se apresenta como um espaço de acolhimento, inclusão; respeito, de “resgate” (palavra bastante utilizada) de identidades e culturas múltiplas.

Nos últimos anos, é visível e explícito o crescente interesse do estado e de alguns setores sociais em reconhecer o pluralismo no interior da sociedade

²² “O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior dos países do norte para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional; pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.” (SILVA, 2009, pág. 85)

²³ Pode haver uma relação estreita entre o multiculturalismo e o currículo ao nos perguntarmos “o que conta como conhecimento”. Mas o multiculturalismo mostra que a desigualdade entre educação e currículo está além das desigualdades de classe, como por exemplo: gênero, raça e sexualidade. Como coloca Tomaz Tadeu da Silva (2009), em sua obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*; “a igualdade não pode ser obtida através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.”

brasileira e a educação escolar como um espaço de afirmação de identidades diversas. Esse interesse emerge de forma mais contundente em determinados momentos, como reação às demandas, lutas e necessidades de determinados setores sociais, especialmente daqueles considerados "minorias". Exemplo disso foram a introdução de temas transversais como "ética" e "pluralidade cultural" nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo MEC, em 1997, e a Lei Federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tomou obrigatória nas escolas de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o estudo da temática "história e cultura afro-brasileira". (SILVA & GUIMARÃES, 2012, pág. 45)

Portanto, precisa-se contemplar uma diversidade na postura das propostas curriculares. Preocupar-se que a proposta curricular é para um aluno nacional em virtude das políticas avaliativa de conclusão do Ensino Médio e de ingresso no Ensino Superior e por isso deve atingir públicos muito numerosos mas díspares; os regionalismos não são observados segundo esse olhar macro. Logo, indagações como: "qual a relevância do conteúdo para o aluno? Em que medida determinados conhecimentos podem auxiliar no cumprimento das finalidades da disciplina, do nível de ensino ou da escola? Qual tipo de conteúdo pode ser enfatizado no plano, o conceitual, o latitudinal e/ou o procedimental? De que maneira se pode articular a unidade anterior com a posterior?" são veiculadas no próprio Guia de Livros Didáticos PNLD/2015 a fim de alertar para a consecução do currículo. Em si tratando de História, os PCNs de 2016 traz o discurso de que esse currículo deve contemplar a "superação da passividade dos alunos frente à realidade social e ao próprio conhecimento", deve-se valorar aulas baseadas em "competências e habilidades" e os conhecimentos ganham títulos como: *Os conceitos estruturadores da História, O significado das competências específicas de História, A articulação dos conceitos estruturado com as competências específicas da História, Sugestões de organização de eixos temáticos em História.*

O discurso pela cidadania se junta ao da identidade, este por sua vez se alia ao de memória e juntos recaem no multiculturalismo. A busca da identidade (indivíduo como singular e como coletivo), o resgate da memória (experiências, lembranças, tradições) dentro da sala de aula, o discurso mais próximo aos professores (formação mais pedagógica), os conceitos estruturadores (nortes mais abrangentes e dinâmicos) e eixos temáticos (assuntos interdisciplinares) fazem um caminho de valorizações das "histórias" do educando e, os currículos devem acompanhar essa postura proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais também para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Miranda (2014) conceitua essa educação como humanista cuja construção se dá numa estética da sensibilidade, "que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo", de uma política da igualdade, "desafio de uma educação voltada para constituição de identidades responsáveis e solidárias".

Num país de extensão territorial vasta com visíveis diversidades socioeconômicas e culturais nas regiões brasileiras e estrutura centralizada "forma" profissionais diversos que representam as vozes condutoras no processo de educação. Talvez o ranço da Reforma Francisco Campos (1931)

que promoveu a centralização e unificou conteúdos e metodologias em detrimento dos interesses regionais; as políticas de repasses financeiros que estratificam os entes federativos; a pouca valorização e formação docente; os interesses mercadológicos e políticos sejam as respostas para a força que o livro didático tem na gestão de sala de aula, são eles “os salvadores” para toda uma política de défices.

2.2 A formação de professores

Falamos até agora de como a história se consolidou como disciplina, de como o ensino passou por transformações no seu plano também conceitual, da estruturação de políticas e programas que privilegiam a formação cidadã do aluno mas não podemos minimizar a participação do professor no processo de ensino-aprendizagem.

As transformações nas políticas sociais acontecidas no Brasil na última década do século XX em muito se ligam aos interesses de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) que para financiar o “progresso” exigiam a eliminação do analfabetismo dos países em desenvolvimento. Assim, a valorização da formação do professor é o pilar de sustentação dessas políticas educacionais propostas para o século XXI. Por ela vimos que as transformações seriam possíveis de acontecer com o auxílio da formação equilibrada docente, afinal a sala de aula é um espaço conduzido pelo professor, e este deveria preparar-se para “trabalhar” um conteúdo mais elaborado de forma mais eficiente, em outras palavras, quer-se-ia do professor uma postura de condutor mais sábio ao mesmo que mais dialético e didático. As regulamentações da LDB/96 expunham ao Estado seu dever de promover uma educação de qualidade conseguida pela oferta de ensino e a formação dos profissionais da educação, em termos, a ampliação da oferta de matrículas nas instituições públicas de ensino gerou a necessidade de investimentos na criação de novas instituições de ensino superior e tecnológicos que garantissem a formação inicial e continuada de professores.

O texto da LDB (Lei 9394/96) dispõe sobre a necessidade de profissionais da educação comprometidos e com uma formação docente sólida a fim de construir e aperfeiçoar os conhecimentos específicos de cada componente curricular de modo que ofereçam aos alunos uma educação de qualidade.

Art 61(...)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

Art 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Essa preocupação é bem antiga. O ofício de ensinar data da Grécia antiga mas nem por isso essa práxis está desvendada, possui um caráter extremamente dinâmico e requer de seus tutores uma preparação em acordo às pretensões da sociedade de cada época. Percebemos que ora o ensino serve para a “transmissão” de conteúdos, ora como instrumento de “reflexão” de conceitos mas em ambas as proposituras funciona como estratégia que indivíduos se percebem nos contextos complexos em que vivem ou viveram. Na Grécia Antiga, por exemplo, os espaços de ensino eram Liceus que discutiam, entre outros temas, assuntos voltados para a filosofia, política, aritmética e poética; as “salas de aula” eram espaços abertos e dialéticos mas não para todos, apenas para os cidadãos gregos (estes representavam uma seleta parcela da sociedade grega), hoje esses espaços ainda valorizam o aprendizado de diversas áreas do conhecimento mas parecem ainda segregar as várias classes sociais.

A rotina em sala de aula, suas diretrizes e a aprendizagem continuam se moldando mas ainda não nos são claras, ao mesmo que a interação professor/ aluno começa a se teorizar; Gauthier (1998) nos leva a pensar sobre seus agentes constituintes: O que acontece quando o professor ensina? O que ele faz exatamente para instruir e educar? Como definir o repertório de conhecimentos²⁴ para a prática pedagógica? Como trabalhar os saberes da ação pedagógica (gerenciamento da classe e o gerenciamento do conteúdo)? Ainda refletindo no pensamento de Gauthier, o ensino às vezes remete ao conhecimento do conteúdo, no “bom senso”, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura do próprio ofício do docente que mobilizam os “vários saberes” construídos a partir de competências e habilidades necessárias para a formação do aluno cidadão, do processo de ensino-aprendizagem como meio não fragmentado. O que se espera é que o exercício do magistério sane o amadorismo na formação do aluno e se estabeleça como prática que valorize a formalização de saberes e de habilidades específicos ao fazer pedagógico (variável ainda em definição).

A atual edição dos PCNs reserva espaço para discutir sobre a formação do professor sob o fundamento de uma prática pautada nas competências e habilidades²⁵. É sabido, contudo, que essa proposta de ensino pelo domínio das competências e habilidades só será possível quando da

²⁴ Gauthier (1998) se refere a expressão anglo-saxã “knowledge base” que empregada num sentido amplo retrata os saberes docentes: conhecimento do conteúdo, saber experiencial, conhecimento do programa, conhecimento do aluno, conhecimento relativo ao gerenciamento da classe, conhecimento de si mesmo, cultura geral, entre outros.

²⁵ Competências e habilidades são orientações de caráter geral que envolvem muito mais a participação dos sujeitos (professores, alunos e comunidade escolar como num todo) que os conteúdos programáticos, ou seja, fatos/temas das disciplinas em específico.

formação adequada do docente. Em termos, as competências são orientações para a formação e “ofício” do professor, que tenta unificar as práticas docentes dentro dos paradigmas que se julgam satisfatórios e coerentes no processo escolar, para que a dinâmica da escola resulte em números bem vistos; o condutor central ainda é o professor, o responsável pelos sucessos e insucessos dessa rotina escolar. Ao trazer ao final de cada volume - o título *Formação profissional permanente de professores* que se divide em: *a escola como espaço de formação docente e as práticas do professor em permanente formação* - os PCNs salientam a preocupação com a formação docente tanto inicial (a formação acadêmica) como a atividade prática (a rotina dentro das salas de aula).

As políticas educacionais desenham um novo cenário, e o professor precisa se realinhar à essa conjuntura: a escolaridade em nível superior, a formação continuada em cursos com titulação e não mais de carga horária, as práticas com novas tecnologias, o desenvolvimento de competências e habilidades nos planejamentos tornaram-se identidade desse docente. Até meados do século XXI muitos alunos, assim também como muitos professores que estavam em sala de aula não correspondiam ao perfil pautado no dinamismo do novo mundo - o mundo globalizado. Era preciso se ensaiar a atividade docente coordenada nos novos padrões e sua formação passou a ser objeto significativo nas novas políticas; era preciso elaborar políticas que desenvolvessem a prática docente em consonância às competências e habilidades, assim como na realização de atividades escolares significativas e contextualizada que fizessem do educando um polarizador de conhecimentos, um construtor do seu conhecimento nas diferentes disciplinas; “uma postura centrada na mediação dos processos de construção/ reconstrução dos conhecimentos escolares por parte dos educandos, e não na condição de mero retransmissor desses conhecimentos para os mesmos”. (PCN/2016)

Embora se observe nas ações do governo uma forma de assegurar aos professores da educação básica, no plano legal, direitos e garantias que tornem a carreira do magistério mais atraente. Sua oferta e manutenção continua sendo de responsabilidade dos estados e municípios, os quais não contam com recursos suficientes para oferecer o assegurado pela lei, em garantir a carreira dos profissionais do magistério da educação básica. A instabilidade e falta de condições de trabalho dignas para os docentes impossibilitam a eficácia dos processos formativos e de avaliação dos professores almejada pelo governo para o sistema de educação pública.

Diante da busca de se oferecer uma educação que vise atender tanto as exigências do mercado, como a formação de melhor qualidade para o indivíduo que frequenta a escola pública, pensar as políticas de formação de professores para a escola pública, visando a qualidade, requer uma reflexão para além das demandas aparentes e de ações apenas de caráter paliativo. (OLIVEIRA, 1999)

Como já dito, o cenário de crise econômica, política e social dos anos 1980 provocou a necessidade de se restabelecer uma nova ordem educacional de modo geral. E, o viés achado para a

consecução desse objetivo foi a “revalorização” da profissão de professor pela sua formação - por muito tratou-se de uma profissão de massa (o número elevado de instituições de formação e o grande contingente necessário no sistema fizeram da atividade docente um mercado que precisava seguir uma certa padronização) altamente sindicalizada (mas não quer dizer que fosse politizada), estereotipada (“ocupação para mulheres” ou de “carreira-por-falta-de-algo-melhor”) e de pouco debate sobre a profissionalização pelos próprios professores de carreira. A ideia desvalorizada do magistério de que a formação dos conhecimentos da disciplina era pouco problematizada, de que não havia comprometimento por grande parte dos professores com as normas de qualidade dos serviços e à responsabilidade profissionais para com os alunos, bem como o não reconhecimento pelas elites, pelos governos e pelo público em geral legou ao processo de ensino-aprendizagem uma postura marginalizada da formação docente. A articulação das Diretrizes Nacionais e dos PCNs deu novo norte; adentrou-se pelo discurso que a formação precisava ser robusta que contemplasse um repertório de conhecimentos de núcleo variado capaz de dialogar com outros saberes que não específicos de sua matéria e com isso valorou-se a formação teórica e prática, sendo a sala de aula um espaço de largo aprendizado e formação; a “gestão” da matéria e da classe passam a ser observadas e direcionadas.

A valorização dos saberes docentes era a grande arma de articulação da reforma educacional à época da articulação dessas políticas públicas, e o primeiro entrave foi o reconhecimento profissional do docente. Os saberes do professor dizem respeito à sua formação, e nesse caso, as universidades ocupam lugar de prestígio são ambientes de produção e legitimação do saber; devem fornecer o conhecimento e formar um perfil profissional no docente (o profissionalismo) mas não podemos desconsiderar que a prática como grande formadora dos saberes científicos e pedagógicos.

A valoração da prática pedagógica é tamanha que alguns a consideram como a grande formadora do saber docente. Como nos apresenta Gauthier (1998); os saberes constitutivos do repertório de conhecimentos do docente diz respeito à eficácia do ensino, à profissionalização dos professores e à qualidade da formação inicial. Quanto aos conhecimentos específicos do ensino; em *primeiro lugar*, esse repertório comporta diferentes dimensões: ideológicas (reconhecimento do status profissional docente); políticas (reivindicações de mudanças no sistema escolar e nos programas de formação de professores); normativas (para implantar um modelo de formação dos futuros professores) e científicas (relacionados a tarefa de ensinar). Em *segundo lugar*, aos saberes produzidos pelos docentes no exercício de sua atividade. Em *terceiro lugar*, o que realmente faz o professor em sala de aula. Em *quarto lugar*, a prática inconsciente não é fonte, interessa compilar e analisar o saber experiencial. Em *quinto lugar*, enunciados que expressarão fatos (denotativos ou declarativos) e enunciados que indicarão ações a serem empreendidas (prescritivos ou procedimentais). Em *sexto lugar*, a atividade docente, incluindo sua dimensão afetiva, sua estrutura

em torno da organização e da manutenção da ordem no intuito de facilitar as aprendizagens, ou seja, o "professor deve estabelecer uma ordem tanto nos conteúdos e nas atividades de aprendizagem quanto nas regras de interação. Ao fazer isso, ele transmite conteúdos culturais e inculca valores, ou seja, instrui e educa".

E a formação teórica? Dialogando com o texto *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*, de Maurice Tardif nos deparamos com três indagações: a) quais são os saberes profissionais dos professores (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que efetivamente são utilizados na execução diária do trabalho; b) em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos estudados nos cursos de formação universitária; c) que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores.

O primeiro entendimento que temos é que os cursos de licenciatura são estruturados pelo modelo aplicacionista²⁶ onde o graduando assiste durante um período as disciplinas de conhecimento específico e ao final do curso, após uma breve exposição didático-teórica, passam a estagiar, esse modelo corrobora o entendimento da prática como forma privilegiada de formação docente. O segundo é que o material de trabalho do professor não é o conteúdo programático, o material é humano - o aluno - e mesmo com planejamentos bem conceituados, a flexibilidade precisa ser agraciada, os "imprevistos" são pertinentes e as situações conduzem as aulas e esse trabalho diário é uma forma de conhecimento. Tardif (2000) "esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. Ele se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos."

Ao que parece há uma certa descontextualização dos saberes acadêmicos e a rotina em sala de aula. Os cursos de formação inicial/acadêmica ao se estruturarem em currículos formais com conteúdos e atividades de estágio de forma burocrática e desconexas não conseguem preparar para a prática social de educar e construir uma identidade profissional²⁷ do docente. O modelo aplicacionista trabalho o graduando de forma seriada, primeiro de apresenta o conteúdo que deve ser trabalhado em sala de aula e só depois que se formará o docente; a prática pedagógica é um

²⁶ Nesse modelo a formação dos professores é vista em três estágios; a pesquisa, a formação e a prática são concebidas separadamente. Hierarquizando, inclusive os professores universitários (pesquisadores e formadores) e os de educação básica (práticos).

²⁷ Identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Uma identidade profissional se constrói, partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 1997)

apêndice à formação do professor, ou seja, parte do pressuposto que o conhecimento científico deve ser apresentado e não construído pois a formação inicial não privilegia o conhecimento dinâmico.

Os saberes da docência (a experiência, o conhecimento, o pedagógico) precisam se coordenar, um não pode desassociar-se do outro porque conhecimento técnico é aprimorado e apreendido tanto pelo fazer pedagógico como pela experiência em trabalhá-lo; quanto mais se discute um assunto melhor se apreende. A formação de professores nessa tendência reflexiva provoca alterações tanto no desenvolvimento pessoal-profissional dos professores como das instituições escolares, valorizando a busca de saberes dentro desses espaços, supõe-se melhores condições de trabalho ao envolver toda a comunidade estudantil.

O ensino se remodelou. O novo cenário se configurou como um ambiente em que os sujeitos (professores e alunos) precisam ser cooperativos. O processo de ensino-aprendizagem, segundo Masetto (2003)²⁸, trabalha o educando em diferentes áreas: a do conhecimento (articular os construídos aos novos); a afetivo-emocional (capacidades e limitações no convívio com as pessoas); as habilidades (articulação dos conhecimentos construídos com as situações concretas do dia a dia); o desenvolvimento de atitudes e valores (dimensão axiológica, valorização do conhecimento para a sua autorrealização e para o bem comum da sociedade). O entrave está em como esse processo vem se articulando, em que circunstâncias a formação docente e a inclusão do aluno acompanharam as novas prerrogativas, como os contextos estão sendo aplicados e como a realidade tem interferido nos planejamentos e formações. Pensar que as rotinas em sala de aula são flexíveis, afinal uma experiência educacional não é única para interlocutores diferentes; a mensagem não está só no plano de quem fala mas também na de quem ouve; os contextos individuais (até mesmo as situações momentâneas) interferem nas sinapses do conteúdo trabalhado.

Ensinar requer lidar com alunos, seres humanos, dotados de histórias e saberes que precisam ser a motivação das estratégias metodológicas nos planejamentos escolares. Provocar no educando o desejo de instrumentalizar os saberes internalizados aos propostos, associar o antigo e o novo, ou seja, motivar o desejo de aprender. E aqui, não falamos do fazer sem partir da compreensão de que o aluno é sujeito no processo, a formação do professor deve valorar e prevê como requisito das aulas a proposta de um aluno cidadão.

Remetendo ao texto da LDB/96 que defende a formação profissional de modo que seu exercício contemple a solidez do conhecimento e suas competências de trabalho pela formação inicial (superior/acadêmica) e continuada (aperfeiçoamentos e titulações) propusemos nosso trabalho. A sala de aula como ambiente de discussão em que o aluno participe da construção do

²⁸ MASETTO, Marcos Tarciso. Didática: a aula como centro. 4.ed. São Paulo, FTD, 1997. (ob. cit. no texto de Jacira Roza (2008). Desafios da docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa.

saber exige do professor continuísmo em sua formação quer por sanar problemas de origem quer por aperfeiçoamento ou atualizações de suas práticas. Abordamos a pesquisa, o planejamento e a interdiscursividade como estratégias nas aulas de história.

um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência. (...) Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o professor reflexivo. Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. (PIMENTA, 1997)

Quanto aos profissionais de História, a tentativa de alinhar o saber acadêmico ao saber escolar começa a se formar quando se exige o fim dos cursos de licenciatura de curta duração implementados nos anos de 1970 ao tempo que os cursos de pós-graduação ganham força na tentativa de consolidar o professor pesquisador. As gerações de professores que se construíram na especificidade da disciplina deveriam ceder para aquelas que valorizassem o seio crítico; contemplar uma formação que não minimize os estilos de cada docente (atualmente o livro didático meio que massifica as posturas e serve como planejamento para tentar corrigir a deficiente formação acadêmica mas acaba sufocando os estilos próprios de cada professor e regionalidade) e os conhecimentos específicos. Magalhães (2006) bem coloca que “o professor de História adquire autonomia em sua prática docente ao saber, dentre outras coisas, como se constrói conhecimento na área. Isto permite que o professor e o pesquisador de História compartilhem uma linguagem comum, apesar da especificidade de suas práticas”. O saber histórico do pesquisador precisa chegar no professor de história, e tais personagens não necessariamente são distintos como a formação acadêmica algumas vezes apregoa. O ensino de história deve privilegiar a análise, o entendimento e não reproduzir as narrativas históricas²⁹, deve valer-se de uma historiografia para diversificar no discurso histórico.

As dez macro competências propostas por Perrenoud evocam a participação do professor na gestão escolar (por exemplo o Plano Político Pedagógico da escola deve ser construído com a participação ativa do professor nas tomadas de decisões), na rotina de sala de aula (cambiar o

²⁹ “(...) uma narrativa de natureza histórica tradicional, tende-se a buscar, inicialmente, a restauração de um passado, tentando uma aproximação ao máximo deste. Contudo, é fundamental rompermos com esse “mito” inicial, preconcebido, e termos consciência de que nunca poderemos alcançar ou “tocar” tal passado – visto que essa narrativa retrata um fato de determinado tempo, em contexto econômico, social e político que jamais poderá ser apreendido, senão via reconstrução. Assim, nunca um fato se sucederá novamente tal qual foi no passado, e sim existirão possíveis recomposições desse determinado acontecimento. Isso é o que chamamos de olhar o passado com os olhos da atualidade.” (ANDRADE, 2005)

conhecimento científico com as memórias individuais) e na sua formação continuada (qualificação permanente durante sua atividade laboral), ou seja, o professor deve sucumbir a todas as esferas do processo de aprendizagem e da construção das relações gestão x família x aluno e, ainda, promover sua integridade e formação de forma exemplar.

A formação continuada não diz respeito às atualizações de conteúdo e sim das práticas pedagógicas que permitem o aprimoramento das competências e habilidades para que a prática reflexiva, o trabalho em equipe e por projetos, as crescentes responsabilizações, as metodologias diferenciadas, a postura profissional sejam discussões constantes no seio escolar, e caminhe como desafio para os professores que tem na sua formação inicial/ acadêmica lacunas a serem preenchidas no labor diário nas salas de aula; esses momentos de formação continuada passam a ser verdadeiros espaços de planejamento e aperfeiçoamento da atividade docente, cujo desafio não é aceito por todos.

CAPITULO 03 - GÊNEROS TEXTUAIS: letramento, ensino de história e literatura

Compreender, eis a base das relações sociais e seus sujeitos, quer dizer: entender, perceber, alcançar, depreender, inferir, saber, incluir, abranger; a busca dinâmica e multifacetada sobre algo que deve ser minuciosamente explorada e analisada sobre várias vertentes. E quando falamos de história não deve ser diferente, ela deve abranger o máximo de informações sobre o objeto em estudo para que tenhamos uma dimensão mais aproximada dos contextos que vivemos e/ou vivíamos. O ser humano sempre esteve no mundo deixando suas marcas e valores; perceber e entender esses marcadores ao longo da sua passagem tem ocupado, no transcorrer das construções sociais, boa parte do estudo científico e o da memória humana. Identificar nossas tradições e construir nossas memórias requer muito a análise do que somos, do que fomos e do que seremos, a fim de projetarmo-nos como “contadores” de histórias, ou seja, entendermo-nos como agentes de uma composição historiográfica, que “narra” acontecimentos, que faz percebermo-nos dentro de um grande enredo com personagens, ambientes, tempos, espaços sendo todos eles oscilantes ao longo da trajetória da humanidade. E, nos posicionarmos para entender esse enredo exige uma postura crítica e metodológica para elaboramos conceitos, teorias, sujeitos e objetos do que virá compor “nossa” história. Entender as relações humanas vai além de visitar um museu ou ler um documento que foi escrito por nossos ancestrais.

Durante muito tempo, acreditou-se que estudar História estava intrinsecamente ligado ao fato de decorar o que foi dito por registros oficiais. Contudo, em meados do século XX começa a se ensaiar uma nova postura da compreensão do que é história, a “contação” positivista das histórias com marcos e personalidades sede para uma historiografia reflexiva que privilegia o entendimento do narrado em detrimento de quem o faz, visto que seus olhos (quem conta geralmente seleciona e transcreve o que lhe convém) não são capazes de trabalhar os tantos prismas que a história tem a nos ofertar. Até que ponto o transcrito é história? O que pretende a história e os historiadores? A história é uma ciência ou é uma arte? Como os ensinamentos históricos estão sendo transmitidos ou reproduzidos? Falar em estudar História é bem mais abrangente que se pensar um acontecimento passado. Começamos por tentar entender as indagações propostas, sem necessariamente esgotá-las.

Nem tudo que “registra a História” é transcrito, pois os relatos baseiam-se no prisma do poder de quem escreve e, geralmente, traduz um momento com seus sujeitos e espaços, condizentes à perspectiva do escritor; representa uma classe, uma formação, um anseio mas não traduz a totalidade do “objeto”. Por exemplo, ao estudarmos sobre a Independência do Brasil, as versões são inúmeras; houve verdadeiramente uma independência? O que foi a independência? Quem participou? Quem avantajou-se? Pode-se tê-la como do Brasil ou no Brasil? As transcrições dos personagens e marcos que possuímos com certeza motivam-se de forma segregada, apresentam de

forma unilateral, a visão do escritor porque mesmo que a tentativa seja imparcial não se pode defender o posicionamento desprezioso de quem “narra”.

Defendendo que o registro “histórico” é motivado, então o que querem os historiadores ao “fazerem” História? Revelar o passado para entender o presente e projetar o futuro?! O certo é que buscar o passado é pouco, contentar-se com visitar a cronologia histórica em seus marcos e personalidades, não respondem as dúvidas do presente. Portanto, o que buscamos é “conhecermos”, ou melhor, “conhecermos-nos no tempo”; compreender (e não querer julgar) o presente pelo passado e, correlativamente, compreender o passado pelo presente, como apregoa Marc Bloch que na apresentação de sua obra póstuma *Apologia da História*, a professora Lilia Moritz Schwarcz começa por um provérbio árabe “*os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais*”, tal provérbio encerra como somos, mesmo que inconsciente, frutos do tempo, espaço e ambiente, o que valoriza uma historiografia reflexiva. Entender o passado pelo presente ou vice-versa exige muito mais que uma sincronia (onde um condiciona o outro e, portanto, nos fada ao obscurantismo ou, no mínimo, a uma certa ignorância) e vale muito mais a diacronia (onde um compreende o outro porque condicionar é pouco para o conhecimento das sociedades e da humanidade). Assim, entender essas variáveis no processo de reconhecimento histórico desvia o olhar de uma historiografia positivista - que se apoiava em fatos, personalidades e marcadores proposta até meados do século XX - para uma historiografia problema, onde o método regressivo procurava desvendar o passado ao resgatar os temas vividos no presente. Diz que “a história não era a ciência do passado, também não poderia ser definida como ciência do homem”.

Entre tantos “nãos” sobrava, porém, espaço para a conclusão: a história seria talvez a “ciência dos homens”, ou melhor, dos homens no tempo”. Não estamos longe da definição de Lucien Febvre, um especialista no século XVI, o qual, junto com Marc Bloch, fundou nos idos de 1929 a prestigiosa Escola de Annales, que teria papel fundamental na constituição de um novo modelo de historiografia. Segundo Febvre, a “história era filha de seu tempo”, o que já demonstrava a intenção do grupo de problematizar o próprio “fazer histórico” e sua capacidade de observar. Cada época elenca novos temas que, no fundo, falam mais de suas próprias inquietações e convicções do que de tempos memoráveis, cuja lógica pode ser descoberta de uma vez só. (BLOCH, 2001, p. 07)

A “história humana” aborda um caráter mais denso e procura além de ser testemunha, ser também parte integrante da nossa civilização. Então, “para que serve a história”? Como a história se realiza?

Até o século XIX, a história se ocupava em buscar objetos autênticos que demonstrassem em verdade o passado revivido, para que soubéssemos localizar tempo, espaço e nomes, o que chamamos de visão positivista. Contudo, a dinâmica social impetrou outro ritmo e em meados do

século XX a história tornou-se mais reflexiva, Certeau (2002), "uma teorização mais de acordo com as possibilidades oferecidas pelas ciências da informação" precisava substituir a promoção de representações globais da sociedade para entendermos com maior riqueza a "história humana". Valoriza-se agora uma experimentação crítica dos modelos sociológicos, econômicos, psicológicos ou culturais para desvendar as fontes histórias. Chesneau (1977), estudar ou analisar a história passou a ser uma procura por estabelecer um diálogo entre o presente e o passado através dos acontecimentos vividos com o registro historiográfico e as memórias. O registro historiográfico deve nos permitir uma visão ampla e dinâmica conseguida pela sintonia das memórias existentes. Nos cabe entender que a memória (e aqui valoramos todas as naturezas de memórias) é fator primordial na construção do saber histórico já que ela interage a visão do narrador³⁰ com os registros.

O século XX marcou a necessidade de se perceber a História numa perspectiva que valorizasse as experiências humanas e suas relações com o tempo e, segundo Martins (2014), "a historiografia buscou dar voz a três vertentes fundamentais da experiência do tempo vivida e refletida pela humanidade. Essas vertentes são: *a experiência pessoal do tempo, a reflexão sobre experiência do tempo na consciência histórica e a crítica da experiência do tempo refletida e legada por outros*". Toda pessoa faz História e por ela é feito e seu marcador temporal é resultado da interação individual e social dos homens. O ser humano nasce num mundo com História e depara-se com esse legado, sua interação é que o educa, o faz tomar consciência de seu mundo e de sua cultura.

E esse pensamento é que faz da prática do historiador uma busca incessante da memória e da tradição. O pensamento histórico persegue na consciência histórica e na historiografia o molde para se reconstruir o passado sem neutralizá-lo numa posição de fato, ela deve ser processo, deve fazer com que seus agentes reconheçam e estabeleçam as relações como indivíduos e como coletivo. Nos cabe um pensamento multi, muito além dos documentos oficiais para o estudo da história.

A percepção da história como fruto de um tempo que demarca suas nuances, nos leva a condição de investigadores que buscam as entrelinhas de todo e qualquer registro porque nada mais é postulado, precisa ser analisado, interpretado para que as distorções não nos prejudique. As fontes históricas devem ser aliadas desse processo que deve combinar lugar, aparelho e técnicas. A ação deve ser *instauradora por técnicas transformadoras*. Ou seja, o historiador tem por ofício combinar

³⁰ Narrador aqui identificamos como aquele que transcreve os acontecimentos em seus marcos e ícones no intuito de contar algo que aconteceu de forma a se tornar uma versão oficialmente aceitável e reconhecível no meio científico e cultural.

o estudo de nosso contexto com a apresentação de múltiplas linguagens³¹ já que a história é processo. Se cremos que a história assume o papel de “instauradora por técnicas transformadoras” não podemos concebê-la como algo de um discurso³² só, os recursos precisam ter um diálogo amplo com as competências que podemos desenvolver.

O documento por si só, mesmo que seja muito claro e objetivo, nada traduz se não interrogarmos corretamente, são as perguntas que localizam a importância de sua análise e a exploração que conseguimos fazer para melhor extrair as informações queridas. A análise³³ que se fazia no período pós romantismo³⁴ era a simbólica (método que fazia estudo do fenômeno concreto) mas já não satisfazia os anseios da atualidade, substituindo pela análise contemporânea (método que privilegia a abstração, o estudo pela definição). Portanto, as fontes históricas são múltiplas, qualquer registro que possa ser perguntado é um rico retorno. Le Goff, no prefácio à obra de Bloch (2001), nos diz que “A história só é feita recorrendo-se a uma multiplicidade de documentos e, por conseguinte, de técnicas: “poucas ciências, creio, são obrigadas a usar, simultaneamente, tantas ferramentas dessemelhantes. É que os fatos humanos são, em relação a todos os outros, complexos. É que o homem se situa na ponta extrema da natureza”.

A utilização das técnicas atuais de informação leva o historiador a separar aquilo que, em seu trabalho, até hoje esteve ligado: a construção de objetos de pesquisa e, portanto, das unidades de compreensão: a acumulação dos “dados” (informação secundária, ou material refinado) e sua arrumação em lugares onde possam ser classificados e deslocados; a exploração é viabilizada através das diversas operações de que este material é susceptível. (CERTEAU, 2002, pág. 85)

³¹ Por linguagem tem-se: 1.conjunto das palavras e dos métodos de combiná-las usado e compreendido por uma comunidade; 2. capacidade de expressão; 3. meio sistemático de expressão de ideias ou sentimentos com o uso de marcas, sinais ou gestos convencionados; 4.maneira de expressar-se própria de um grupo social, profissional, etc; 5.qualquer sistema de símbolos e sinais, código (HOUAISS, 2015)

³² “exposição metódica sobre um assunto; conjunto de enunciados que caracterizam o modo de agir ou de pensar de alguém ou de um grupo específico”. (HOUAISS, 2015)

³³ se é verdade que de um modo geral a análise científica contemporânea pretende reconstruir o objeto a partir de “simulacros” ou de “cenários”, quer dizer, adquirir, com os modelos relacionais e as linguagens (ou metalinguagens) que ela produz, o meio de multiplicar ou de transformar sistemas constituídos (físicos, literários ou biológicos), a história tende a evidenciar os “limites da significabilidade” destes modelos ou destas linguagens: reencontra, sob esta forma de limite relativo a modelos, aquilo que ontem aparecia como um passado relativo a uma epistemologia da origem ou do fim. Sob este aspecto ela parece fiel ao propósito fundamental, que sem dúvida continua por definir (...) (CERTEAU, 2002, pag.84)

³⁴ Movimento artístico, político e filosófico de rejeição ao racionalismo e valorização do indivíduo acontecido na Europa, no final do século XVIII ao século XIX e influenciou as sociedades ocidentais.

As fontes históricas são registros produzidos pelas diversas sociedades que existiram no passado e que por sua ampla diversidade o historiador não tem acesso a todas elas o que nos leva a crer que possuímos um conhecimento fragmentado e parcial do passado. Hoje, praticamente qualquer registro pode ser considerado um documento relevante para o trabalho de investigação do historiador. E, é através das relações entre as diversas fontes históricas que o conhecimento humano sobre o passado vai sendo aprofundado. Elas podem ser visualizadas na forma escrita (podem ser de natureza oficial ou particular: cartas, textos de jornais, testamentos, obras literárias³⁵, etc); iconográfica (diz respeito ao mundo das imagens: esculturas, cartoons, charges, obras de arte, fotos de família, pinturas rupestres, vitrais de igreja ...) ou mesmo orais (filmes de cinema, relatos de comunidades, cantigas populares, etc)

Uma das virtudes da história é que ela nos distrai, na ânsia pelo conhecimento nos deleitamos em "histórias" que seduzem ou nos agridem, o gosto pelo belo e pelo grotesco é pano de fundo das vicissitudes trazidas pela história. Devemos, pois, evitar retirar da "ciência histórica" o gosto pelo estético. Bloch (2001) já dizia que "a história é uma arte, a história é literatura. A história é uma ciência, mas uma ciência que tem como uma de suas características, o que pode significar ser sua fraqueza mas também sua virtude, ser poética, pois não pode ser reduzida a abstrações, a leis, a estruturas". Ou seja, o que se pretende é o equilíbrio para que não seja deturpada.

Esse foi um ganho trazido pela Escola dos *Annales* já no século XX, pois se percebermos o registro histórico, ele sempre esteve muito comprometido com o discurso de grupos e/ou indivíduos que trataram de registrar suas posturas, anseios e virtudes, ou seja, observou-se que ao longo dos tempos, o registro partia da necessidade de corroborar discursos, e, as fontes histórias estavam muito próximas dessas "vontades". Podemos assim dizer, que seria interessante a arte literária e o conhecimento científico proposto pela história se aliarem, "renovar a história, sim, em particular pelo contato com outras ciências; nelas imergir, não." (Bloch, 2001, pág 22). Pois um aspecto da análise histórica é o do vocabulário, por ele estudar-se-á os sentidos, a semântica histórica, a linguagem do passado e do presente se recriando para nos alocarmos. O discurso é o grande aliado nessa empreitada, interpretar as linguagens tornar-se o grande recurso que o historiador passa a usufruir.

³⁵ Ao lermos um conto, um poema ou um romance, observamos que os fatos, as coisas, o tempo e o espaço se assemelham aos fatos, às coisas, ao tempo e ao espaço que podemos reconhecer no mundo real que nos cerca. Isso porque a literatura procura retratar o homem e seu mundo, ou seja, seu ambiente, suas alegrias, emoções, angústias e aspirações. (MAIA, 2003, pág. 75)

Coloca-se como historiográfico o discurso que “compreende” seu outro - a crônica, o arquivo, o documento -, quer dizer, aquilo que se organiza em texto *folheado* do qual uma metade, contínua, se apoia sobre a outra, disseminada, e assim se dá o poder de dizer o que a outra significa sem o saber. Pelas “citações”, pelas referências, pelas notas e por todo o aparelho de remetimentos permanentes a uma linguagem primeira (que Michelet chamou de crônica), ele se estabelece como *saber do outro*. Ele se constrói segundo uma problemática de processo, ou de citação, ao mesmo tempo capaz de “fazer surgir” uma linguagem referencial que aparece como realidade, e julgá-la a título de um saber. A convocação do material, aliás, obedece à jurisdição que, na encenação historiográfica, se pronuncia sobre ele. Também a estratificação do discurso não tem a forma do “diálogo” ou da “colagem”. Ela combina no singular do saber, citando os documentos citados. Nesse jogo, a decomposição da material (pela análise, ou divisão) tem sempre como condição e limite a unicidade de uma recomposição textual. Assim, a linguagem citada tem por função comprovar o discurso: como referencial, introduz nele um efeito de real; e por seu esgotamento remete, discretamente, a um lugar de autojidade. Sob este aspecto, a estrutura desdobrada do discurso funciona à maneira de uma maquinário que extrai da citação uma verossimilhança do relato e uma validade do saber. Ela produz credibilidade. (CERTEAU, 2002)

A ciência histórica como verdade ganha contornos de uma proposta dialética em que podemos concebê-la como arte e como resultado de todo um diálogo com outras áreas do conhecimento. A necessidade de se observar as várias fontes históricas para desenharmos nosso passado/presente é mais uma justificativa que a história precisa ser pensada de forma mais envolvente que a história do fato. Reconhecer nomes e datas aos contornos “do que quer ser transmitido” não nos arrola como conhecedores da história. Os historiadores devem prezar pelo desvendamento mais próximo da verdade e não distorcê-lo ao colocar em sua análise apenas uma linguagem (verbal/não verbal, escrita/oral) um discurso (um modo de pensar de alguém ou de um grupo), um olhar (desconsiderando que as fontes devem ser interrogadas para que os muitos modos de entender e estudá-las possam ser percebidos). A atividade do historiador deve ser global ao passo que se faz minuciosa. Se antes tentava-se documentar todas as observações do tempo passado agora se valoriza no máximo a “transcrição” afim de permitir que os analistas se impressionem e não captem as impressões alheias; partem do desejo de isolar e desfigurar o objeto e daí reconstituí-las através da busca dos vestígios e da recolocação em significância.

A história se encontra desfavorável às certezas, às verdades concebidas, uma vez que não traduzem da melhor maneira as atividades humanas; o que se preceitua é o gosto pelo desvendamento, pela leitura e análise responsáveis das fontes que envolvem muito mais do historiador do que o uso de métodos acadêmicos ou de pesquisa isolados do diálogo com outras competências, outras ciências, outras disciplinas. Uma boa colocação é a aceitação da história dos conceitos proposta por Koselleck (2006), ele acredita que sem os conceitos comuns não pode haver uma sociedade. O que seriam esses conceitos: sistemas políticos-sociais ou comunidades linguísticas? Trata-se de um método que critica as fontes pelo viés social e político analisando o emprego de termos e expressões. A força das palavras é peculiar, sem as quais o fazer e o sofrer

humanos não se experimentam nem tampouco se transmitem. E, seus métodos provêm da história da terminologia filosófica, da gramática e da filologia históricas, da semasiologia (técnica lexicográfica de partir de significantes para esclarecer, em dicionários e afins, os significados que lhes correspondem) e da onomasiologia (ramo da linguística que estuda as diversas relações lexicais de uma mesma noção dentro de uma ou mais línguas) cujos resultados podem ser comprovados pela retomada de exegese textual, remontando sempre de volta a ela. A análise histórica deve ater-se não só da história social (semântica) mas também da história da língua (linguística) porque as proposições supostamente já consolidadas dos fatos históricos tornam-se mais evidentes pela análise de sua constituição linguística. A dinâmica histórica nos envolve em áreas de conhecimento distintas que se completam; o estudo do fato já não esgota os anseios históricos é preciso entender a "redação" das fontes, o que elas têm a nos dizer e uma forma é ocupar-se dos textos e dos vocábulos para fazer essa ponte, reconstruir a relação presente/passado.

As linguagens e suas metalinguagens ofertadas nas tantas fontes históricas só enriquecem a "reconstrução" de nossas memórias, de nossas identidades; o ofício do historiador é sintetizá-las, transformar os fatos históricos em verdadeiros campos de aprendizagem, traduzir de forma dialética os pormenores que se identificam nas fontes, o que só é possível quando combinamos as várias ciências.

Diante de uma imagem - não importa quão antiga - o presente não cessa jamais de se reconfigurar (...) Diante de uma imagem - não importa quão recente, quão contemporânea ela seja - o passado também não cessa jamais de se reconfigurar, pois esta imagem não se torna pensável senão em uma construção da memória (...) diante dela, nós somos o elemento frágil, o elemento passageiro, e, diante de nós, ela é o elemento do futuro, o elemento da duração. Frequentemente, a imagem tem mais memória e mais porvir do que o ente que a olha.

Como, entretanto, nos mantermos à altura de todos os tempos que, diante de nós, esta imagem conjuga sobre tantos planos? E, antes de tudo, como dar conta do presente desta experiência, da memória que ela convocava, do porvir a que ela se engajava? (DIDI-HUBERMAN, 2000)

É nesse ambiente de significâncias que a História deve ser "construída", os cenários da sala de aula devem ser férteis na recontagem dos fatos e na "impressão" do conhecimento histórico, as atitudes mais dinâmicas são as que se aproximam das análises mais fiéis (essa fidelidade em nada se aproxima da verdade e sim das possibilidades que a fonte ou objeto possa representar). Se a história escolar não for a história dos historiadores, no mínimo deve ser a sua instrumentalização.

A historiografia com seus diferentes discursos, com sua pluralidade de linguagem é que deve "realizar a história", o aluno deve ser protagonista junto ao professor porque quem fala é a

fonte; saber “ler”³⁶ a história que lhe é apresentada é participar do processo de construção, do entendimento dos tempos históricos juntando o que é apresentado ao que ele já conhece e detém³⁷.

Pensar historicamente tem muito mais estreitamento com o conceito de interagir do que perceber; os acontecimentos precisam passar por uma criticidade valente que permita o aluno construir as variáveis históricas com visões de mundo e não uma postura unilateral de quem “conta” um fato histórico. As experiências históricas devem ser fruto da interpretação e não da audição de enredos; agentes, conceitos, contextos e os conceitos estruturantes da História (história, processo histórico, tempo, sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania) necessitam ser internalizados porque no ambiente escolar a compreensão histórica só se estabelece quando o aluno consegue fazer as relações do conteúdo proposto com as implicações que ele possui e seus pré-conceitos, em outras palavras o recurso didático sofre direta influência das memórias concebidas (as próprias ou as próximas de convívio).

Talvez a grande contribuição desse tipo de fonte na sala de aula é a oportunidade que o aluno tem de perceber que o conteúdo não está distante do seu cenário e que suas individualidades são valoradas na compreensão do que é e para que serve a história. O aluno pode materializar seu protagonismo na construção do saber.

3.1 A Escola dos Annales e a propositura de uma nova historiografia

Percebendo a infinidade de possibilidades com que se apresentam as fontes históricas, optamos pelas narrativas históricas que como fonte historiográfica permite a análise em outras searas do conhecimento. Falemos do gosto pela Historiografia.

A lei sempre tira partido daquilo que escreve. Se a historiografia resulta de uma operação atual e localizada, enquanto escrita, repete um outro início, impossível de datar ou de representar, postulado pelo desdobramento, à primeira vista simples da cronologia. (...) A ausência, pela qual começa toda literatura, inverte (e permite) a maneira pela qual a narrativa se enche de sentido e o discurso estabelece um lugar para o destinatário. Os dois se combinam e ver-se-á que a historiografia tira sua força da transformação da genealogia em mensagem e do fato de se situar “acima” do leitor, por estar mais próxima daquilo que confere poder. O texto reúne os contraditórios deste tempo instável. Restaura, discretamente, a sua ambivalência.

³⁶ O entendimento do que é letramento vai muito além de decodificar os signos linguísticos, tem estreita relação do fazer social em que o aluno deve concatenar saberes. A escola tem por proposta formar um aluno com domínio da linguagem culta mas também que ele reconheça a diversidade que os gêneros textuais propiciam.

³⁷ Segundo Kleiman (1996), a concepção interativa é a síntese de dois modelos explicativos: o ascendente (o leitor processa a compreensão do texto a partir do entendimento das letras, palavras, frases num processo sequencial e hierárquico) e o descendente (o leitor utiliza os conhecimentos prévios e recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto que é utilizado como um instrumento de verificação). A leitura tem, portanto, um caráter subjetivo o que permite que existam leituras diferentes de um mesmo texto quer por leitores distintos ou por um mesmo leitor mas em contextos diferentes.

Revela, na surdina, o contrário do “sentido” através do qual o presente pretende compreender o passado. Na verdade, ao contrário daquilo que ela faz quando se toma a si mesma como objeto, esta escrita não se reconhece como “trabalho negação”. Entretanto, ela o testemunha. A construção do sentidos articula com o contraditório. Mesmo aqui a linguagem do escritor “não apresenta tornando presente aquilo que mostra, mas mostrando-o por detrás de tudo, como o sentido e a ausência deste todo. (CERTEAU, 2002)

Muitos foram os gêneros de escrita da história desde os tempos de Heródoto e Tucídides; a crônica monástica, a memória política, os tratados de antiquários e principalmente a narrativa dos acontecimentos políticos dos grandes feitos de grandes homens. Esse tipo de narrativa histórica³⁸ só foi questionada com o advento do Iluminismo quando começou a se desenhar a “história da sociedade”. Era hora da história ganhar contornos de uma história que se preocupava com a complexidade das relações humanas; as leis e o comércio, a moral e os costumes, o coletivo e o indivíduo numa relação simbiótica e não apenas às guerras e à política. A historiografia nesse tom mais revolucionário, romanesco³⁹ desenha-se sob o perfil de uma narrativa ensaiada no cotidiano que tenta trabalhá-lo salientando as classes sociais e suas dicotomias até então não “emolduradas”. Por mais que o tom seja tendencioso não nega-se que o valor dado às margens inauguram uma visão diacrônica da história.

A observação das relações humanas faz com que intentamos conhecemo-nos de forma mais completa; nossa maneira de agir, sentir, pensar não são facilmente traduzíveis e a complexidade com que evoluímos nessas relações exige que a compreensão de nosso passado seja mais engajada e encorajada. Surge, portanto, a necessidade de se ter um estudo histórico mais abrangente que tente traduzir a vontade de um momento, de uma coletividade plural e não o interesse de um grupo particular ou de indivíduos que se propuseram a “rotular” o passado. Era necessário perseguir uma nova história; e isso só seria possível se o historiador nos apresentasse seu texto com um diálogo mais inovador e com uma estreita aproximação com outras ciências. Esta foi a proposta apresentada na França, no início dos anos 30 do século XX, por um grupo de historiadores de visão marxista que resolveram discutir as “possibilidades de se recontar” a História; este grupo tem por núcleo nomes como: Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie. Ainda, próximos desse centro estão Ernest Labrousse, Pierre Vilar, Maurice Agulhon e Michel Vovelle; fora da fronteira marxista estão Roland Mousnier e Michel Foucault

³⁸ As narrativas históricas são tentativa de se reconstituir o passado para se redimensionar o presente sem necessariamente expor um fato/acontecimento. Não tem o compromisso da exatidão mas tem a densa pesquisa como fonte. Distancia-se da narrativa literária por esta não possuir a obrigatoriedade de recriar os fatos.

³⁹ Empréstimo do termo do movimento burguês do século XVIII.

Esse momento marca o início de uma nova forma de se ver a história. Passa-se querer um caráter mais dinâmico, substituindo a história política estudada até então por uma mais sociocultural. Burke (2010) nos apresenta conceitos como:

- a) **história episódica** (termo depreciativo para a história dos acontecimentos) defendida por Braudel, Paul Lacombe(1915) mas já presente em Simiand Durkheim e mesmo no século XVIII;
- b) **história global** (“Globalidade não é querer escrever uma história completa do mundo... É simplesmente o desejo, ao nos defrontarmos com um problema, de ir sistematicamente além dos limites) proposta por Braudel, esse termo parece ter sido emprestado da sociologia de Georges Gurvitch);
- c) **história do imaginário** (corresponde à velha história das representações coletivas) apresentada por Duby(1978) e Corbin(1982);
- d) **história imóvel** (história sem movimento). Le Roy Ladurie;
- e) **história problema** (uma história orientada por problemas). Febvre;
- f) **história quantitativa** (história macroeconômica). Burguière;
- g) **história serial** (tendências de longa duração, pelo estudo das continuidades e descontinuidades, no interior de séries relativamente homogêneas de dados). Chaunu(1960) e Braudel);
- h) **história total** (história simplesmente em oposição à história econômica, social ou política). Braudel.

A contribuição relevante desse grupo foi a expansão do campo da história por outras áreas de conhecimento em decorrência de ter-se descoberto novas fontes, desenvolvido novos métodos de explorá-las e a colaboração interdisciplinar (humanidade, geografia, linguística, economia, psicologia) no seu estudo. A história política foi bombardeada de todas as naturezas, as ciências humanas reclamavam a necessidade de dialogar com sua feitura. Burke (2002) apresenta alguns pensamentos como: o de Schmoller "o imperialismo da história política era frequentemente contestado na última parte do século XIX"; de August Comte "ridicularizando o que chamava de insignificantes detalhes estudados infantilmente pela curiosidade irracional de compiladores cegos de anedotas inúteis e defendendo uma história sem nomes"; de James Harvey Robinson "história inclui qualquer traço ou vestígio das coisas que o homem fez ou pensou, desde seu surgimento na terra e a Nova História deverá utilizar-se de todas as descobertas sobre a humanidade, que estão sendo feitas por antropólogos, economistas, psicólogos e sociólogos".

Chamado de Escola dos Annales, esse grupo dividiu-se em três fases. Na primeira fase (1929-1945) o que se propunha era uma “guerra” contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Aquele entendimento de que a história se compromete com veracidade dos fatos, contá-los como realmente aconteceram mas a partir do registro e análise de ícones e

personalidades não parecia coerente com o discurso, pois notoriamente o que se percebia era a “seleção” desejada do que realmente queria que se fosse aprendido. Basta passearmos pelos livros didáticos para percebemos o caráter doutrinário ainda rançoso dessa época.

Numa segunda fase (1945-1968) percebemos um discurso mais encorpado defendido por Fernand Braudel, parece que aqui se têm uma estrutura mais acabada de “escola”. Sugere-se novos conceitos e métodos para o entendimento da história; a “história serial” das mudanças na longa duração. Devíamos perceber a história como algo construído e não estático, os prismas vão mudando e as variáveis são todas vertentes a serem consideradas, não é mais hora de privilegiar algo e se estabelecer a história como processo.

E a terceira e derradeira fase (1968-1988) tratou-se da fragmentação da escola. Uns transferiram-se da história socioeconômica para a sociocultural, enquanto outros redescobriram a história política e a narrativa. Talvez aqui estabeleça nosso ponto de estudo; porque ao se redescobrir a narrativa, alguns preconceitos já foram repensados e o texto literário como narrativa está em face de ganhar o status de fonte histórica.

Quanto aos Annales e aos outros campos da história, foi um movimento defendido por estudiosos do início da Europa moderna (Febvre, Braudel, Le Roy Ladurie), seguidos por medievalista (Bloch, Duby, Le Goff) que relativamente afastou a história do mundo exterior à Europa. No Brasil, as aulas de Braudel, na USP, nos anos 30, permitiu um contato com a realidade brasileira o que foi levado a cabo de sua obra. Burke (2010) nos diz que o entusiasmo francês pelos métodos quantitativos, pela micro-história e pela antropologia seguia em paralelo a outros movimentos nos Estados Unidos e em outras partes do mundo; a combinação das inovações individuais desse grupo foi sem precedentes.

Quanto a acolhida em outras disciplinas, os Annales propagaram um “história humana”, em que as relações humanas são arroladas dentro de uma posição privilegiada; o indivíduo não é desconsiderado mas cede para o construtor do coletivo. Um movimento fundamentado em “ciências humanas” que trabalham essas relações numa proposta mais analítica. Não poderia rechaçar a geografia, a sociologia, a filosofia, a arqueologia e a antropologia literária já que estas são sustento do pensamento mais crítico.

As diretrizes da Escola de Annales muito nos contribuem porque a partir de sua propositura, a possibilidade de uma historiografia como fonte histórica mais densa se tornou uma realidade que pode buscar um estreitamento com as narrativas literárias. A primeira delas é substituir a narrativa tradicional de acontecimentos por uma narrativa-problema que provoca uma mudança significativa na compreensão do que é história. A narrativa tradicional dos acontecimentos relatava os fatos históricos sem, contudo, provocar seu “entendimento”, a construção voltava-se para a apresentação dos marcos sem impetrá-la algo mais questionador. Esse objeto precisava adequar-se a nova

conjuntura (Braudel retirou esse termo dos economistas alemães que a usavam como “tendência” e propôs um sentido de “conexão” entre fenômenos diversos, mas simultâneos; longa duração). Quando pensamos numa narrativa tradicional a hermenêutica dada é a literal, linear (não se admite significados), os acontecimentos seguem uma sequência própria que não coaduna-se com interferências externas, ou seja, a narrativa apresentada deve ser entendida como está colocada e qualquer interpretação fora do texto deturpa a verdade. Já a narrativa-problema salienta uma hermenêutica: histórica (tenta encontrar o significado das palavras no contexto de criação), sociológica (tenta verificar o sentido das palavras analisando-se os costumes e os valores da sociedade do tempo presente) e mesmo axiológica (explicitar os valores que serão concretizados). Como pode a história desenvolver-se na análise apenas literal? Como fica o aluno, em sala de aula, com os questionamentos a respeito dos acontecimentos? Como dizer que a História do Brasil é o resultado da miscigenação das culturas europeias, africanas e indígenas se todo o registro oficial coloca que somos fruto do “homem branco”?

Numa segunda diretriz, discutiram que a história é resultado de todas as atividades humanas e não apenas da história política. Pois bem, como explicar numa escola de comunidade indígena que o “Brasil foi descoberto por portugueses” e que os índios precisaram se civilizar para continuar em terras tupiniquins? Parece um tanto contraditório apresentar um texto com a verdade história e não se questionar sujeitos, espaços, contextos e tantas outras variáveis.

Sobre essas diretrizes, a história não é uma narrativa de construção única em que o historiador seleciona os argumentos e posturas e apresenta como verdade, afinal o fato histórico está legitimado por essa premissa. Tampouco, a história deve representar um grupo de poder. Se o fizermos por esse entendimento, a história distorcida não representa o passado de uma sociedade. As relações precisam ser mais densas, mais comprometidas com os diálogos humanos para que o entendimento passado x presente ou vice-versa não marginalize a complexidade das construções sociais, a “memória” como símbolo, a história como imagem. Essa construção única é perigosa porque pensando a história como uma representação, o que pode-se depreender se não a construímos pelos vários prismas? De sorte, a historiografia parece comprometer-se com esse novo perfil.

A Escola de *Annales* pregava exatamente a necessidade de uma história dialética que considerasse os diferentes elementos na sua propositura e que para melhor compreendê-la precisaria da terceira diretriz; a colaboração das outras disciplinas/ ciências, tais como geografia, sociologia, psicologia, economia, linguística, antropologia social e tantas outras. É inerente à compreensão humana a complexidade das relações pelas quais ela se constrói. Como considerar que a história humana é analisada isoladamente de outras disciplinas? O homem é reflexo de muitas vertentes e

suas relações traduzem todas elas; para “captar” as verdades humanas precisa-se que as analisemos por todos os seus significados/significantes.

Talvez o maior ganho da proposta da Escola dos Annales foi essa propositura de uma historiografia dimensionada pela interdisciplinaridade, permitir que o trabalho do historiador seja “multi”, “pluri” e que os contornos históricos sejam vistos como algo mutante porque não se acredita na estagnação das relações humanas. Era preciso aplicar a história, a visão de um contexto mudado pelo entusiasmo com a “descoberta do homem” que se completa do indivíduo ao coletivo, dos fatos às representações, do tempo, espaço.

3.2 O diálogo da História com a Literatura

Falar em ramos de conhecimento é mais uma divisão formal que as convenções da língua, da historicidade, dos conceitos que estabelecem um apuro de saberes distintos. Isso não é sensível ao discurso que ao ser apresentado reúne as relações humanas de forma coordenada e não separadamente como as áreas dos saberes apregoam.

Quando falamos de história, vem à baila o reconhecimento da relação passado x presente x futuro e não concebemos a construção das fontes históricas escritas sem perfazer um discurso; o registro, os documentos, as narrativas, tudo parte do local de quem fala e de quem observa, da autoridade de seleção e intenção, logo as linguagens nos “falam”. Falam de modo explícito ou implícito, a análise do discurso fará com que consigamos decifrá-las. Trabalhando sozinho, o Historiador não dispõe de todas as ferramentas para coletar as informações de que necessita. Ele precisa recorrer a outras disciplinas para desenvolver seu trabalho, para que seu discurso se faça mais próximo do que realmente retratava o acontecimento histórico. A visão apenas de uma postura deturpa o objeto. Temos a construção em prismas e colocar um único olhar sobre a questão pode inculcar ao erro. Já dizia Koselleck (2006) “a história como ciência não tem um objeto de estudo que seja exclusivamente seu; ela tem que dividi-lo com todas as ciências sociais e humanas.” Embora as transformações sejam a essência do mundo histórico visitar o passado distante também o seduz, graças à compreensão e interpretação é que conseguimos recuperar e apreendê-lo.

Propomos a história como símbolo. Procuramos a história problema que se constitui do entendimento das fontes e que se constrói da análise dos acontecimentos. Renegamos a objetividade do fato histórico pela subjetividade de suas fontes; aqui em especial proposta pelos textos literários.

Mas qual é esse conhecimento literário, esse conhecimento que só a literatura dá ao homem? Segundo Aristóteles, Horácio e toda a tradição clássica, tal conhecimento tem por objeto o que é geral, provável ou verossímil, as sentenças e máximas que permitem compreender e regular o comportamento humano e a vida social. Segundo a visão romântica, esse conhecimento diz respeito sobretudo ao que é individual e singular. (...) Segundo o modelo humanista, há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (talvez não apenas por ela, mas principalmente por ela), um conhecimento que só (ou quase só) a experiência literária nos proporciona. (...) O indivíduo é um leitor solitário, um intérprete de signos, um caçador ou um adivinho, poderíamos dizer com Carlo Ginsburg o qual, por dedução lógico-matemática, identificou esse outro modelo de conhecimento com a caça (deciframento dos vestígios do passado) e a adivinhação (deciframento dos signos do futuro). (COMPAGNON, 2006, págs. 35-36)

Apesar da História e da Literatura não “serem disciplinas honônimas”, visto a História preocupa-se com o caráter objetivo das sociedades humanas e a Literatura com o caráter verossímil, ambas possuem as sociedades humanas como objeto de análise e portanto, ajudam no estudo do passado e suas transposições. São áreas de conhecimento que se julgam e interagem, mas não necessariamente se confundem. Um texto histórico tem a ambivalência da linguagem que percebemos nos textos literários, mas tem um caráter menos estético que disciplina suas narrativas, recorre a elementos que os literatos também usam, mas não se comprometem com a “arte”. Nem os próprios historiadores acreditam na distinção entre essas duas searas.

Roger Chartier (2009) também disciplina sobre essa matéria e nos aponta que “algumas obras literárias moldaram as representações coletivas do passado mais poderosamente que os escritos dos historiadores”. Por mais que a obra literária se molde no fantástico não podemos excluir sua plasticidade que naquele momento retrata os anseios de uma época. Estabelece um jogo de registros, de memórias (quer coletivas ou individuais) que os textos literários o fazem com louvor. Um acontecimento mesmo que finito ao capturá-lo pode não traduzir o que realmente o foi; numa linguagem mais interpretativa que pragmática, trabalhamos a rememoração, a lembrança; a leitura é feita com os valores de quem os lê com os significados de quem os viveu.

A noção de aprendizagem, importante na fase de aquisição de memória, desperta o interesse pelos diversos sistemas de educação da memória que existiram nas várias sociedades e em diferentes épocas: as mnemotécnicas.(...)

Assim, Pierre Janet “considera que o ato mnemônico fundamental é o comportamento narrativo” que se caracteriza antes de mais nada pela sua função social, pois que a comunicação a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui seu motivo”. [Florès, 1972, pág. 12] Aqui intervém a “linguagem, ela própria produto da sociedade” (ibid). Deste modo, Henri Atlan, estudando os sistemas auto-organizadores, aproxima “linguagens e memórias”: “A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob forma de armazenamento de informações na nossa memória” (BERGSON, 1999, págs. 424-425)

O apreço pelas memórias nos é mais caro, elas permitem o entendimento pelo resgate, pela tentativa de registrar algo que se construiu por uma avalanche de variáveis, essas como características das paixões humanas e dos acontecimentos. Como colocava Bergson (1999) “onde cresce a história, a memória procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”. Essa relação frutífera é perfeita para se trabalhar as identidades, quer individuais ou coletivas, trabalhar o conceito de sociedade. A memória coletiva é uma libertação dos homens e os textos literários desempenham muito bem este papel, afinal a linguagem plurissignificativa da literatura permite a liberdade de entendimento dos registros colocados.

As narrativas são parceiras dessa atividade. E a terceira geração dos *Annales* resgata a narrativa como uma preocupação histórica, o que nos faz questionar o discurso; como se elabora, seleciona os sujeitos envolvidos e o status que representa. Mas a esse passo, objetos e sujeitos começam a serem pensados como construção histórica; deixam o plano irreal para representarem uma prática discursiva com nomes, classificações e recortes. Ressalvados seus elementos próprios de construção como personagens, enredo, linguagem; tanto a narrativa histórica como a narrativa literária compromete-se com o narrar, relatar os anseios do homem (valores e sentimentos) nos acontecimentos trazidos. O narrar compreende um compromisso não com a verdade mas com o verossímil e tanto as narrativas históricas como as narrativas literárias constituem-se em textos em aberto (são textos que permitem ao leitor sua participação no entendimento do narrado) pois permitem que seu analista/leitor pense em outras realidades que porventura pudessem acontecer.

Zechlinski (2003) nos fala que “através de suas personagens, algumas narrativas resgatam vidas do passado ou do presente, essas histórias pessoais foram construídas dentro de contextos históricos, por processos quer dependentes de suas próprias atitudes ou de uma conjuntura, assim, fazem parte da história”. As personagens são eixos e representações que os textos literários se utilizam para traduzir os comportamentos humanos. Se, são representações de comportamentos humanos, como desconsiderar que se trata de um “registro”, assim como proposto pelos textos históricos? Podem estes não terem a liberdade de criação daqueles, mas ambos “contam histórias”! E ainda, Todorov (2009) “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando, com eles, inúmeras características. O valor ”significante das palavras empregadas na obra de arte depende do ambiente cultural onde a palavra circulou e circula”. A palavra é identidade de uma época, portanto, transparece o lugar, o tempo e os agentes de um discurso.

A história pode valer-se de arquivos, de métodos de pesquisa para construir o conhecimento científico, mas a narrativa historiográfica é o resultado da interpretação do que foi coletado. Portanto, a tendência em “produzir universo” é falha; o que temos é a tentativa, as versões, as

possibilidades. A "contação" do passado está mais próximo de um resgate do que poderia realmente ter acontecido, do que de um fato estático, simplesmente colado nos textos. Compagnon (2006) nos diz que a aporia resulta da contradição entre o ponto de vista contextual (histórico, psicológico, sociológico, institucional) e do ponto de vista textual (linguístico) já que o estudo literário está sempre imprensada, entre a abordagem histórica (texto como documento) e a abordagem linguística (texto como fato da língua e a literatura como arte da linguagem).

A escrita da história deve subjugar-se às novas concepções trazidas pela História Cultural, onde as formas de conhecimento sobre o mundo ganharam contornos mais interpretativos, questionadores. Os discursos sobre o passado passaram a abordar novas temáticas e problemáticas, propuseram dialogar com outras disciplinas, reestruturaram-se internamente e possibilitaram assim a prerrogativa de uma linguagem mais sensível como fonte. Os textos literários têm muito a nos dizer quando o quesito é o estudo das sociedades; seu discurso é pleno e permite um "dessecamento" dos cenários e temas, mesmo aqueles mais poéticos. Não há como o historiador ser indiferente ao relatar algo porque inevitavelmente ele pinça os fatos que lhes são interessantes, isso arreiga de subjetividade o seu relato assim como os literatos que também fazem recortes em seus textos. Um diálogo com os ensinamentos de Língua Portuguesa/Literatura para que possamos estudar História em sala de aula, principalmente nas séries do Ensino Médio, onde professores e alunos precisam estabelecer uma simbiose entre os diferentes conhecimentos, parece uma excelente estratégia a se desenvolver. Em Borralho (2016) diz-se que "é da História que a Literatura extrai boa parte de seus materiais - seja da história dos historiadores ou da história vivida, mesmo que esta seja a história anônima, vivida diariamente através dos dramas pessoais que não são públicos". A Nova História Cultural representa um novo jeito ver a reconstituição do passado, permite possíveis teorizações, leituras, problemáticas o que estreita o diálogo com outras disciplinas.

3.3 Teoria dos gêneros

A historiografia proposta pela Escola dos *Annales* abriu a discussão sobre o estudo da história por fontes menos pragmáticas em que o leitor e analista são agentes do fazer histórico e não meros pacientes de recortes selecionados por uma ideologia de época e interesses de autores. Ao adotarem as narrativas histórias, o diálogo com as outras áreas de conhecimento é inevitável e, no tocante a Literatura, ela ganhou espaço junto às demais ciências humanas; pelo visão literária podemos estudar sobremaneira a linguagem e, portanto, possibilitou que historiadores percebessem nos "enredos", elementos que articulavam os fatos e colocavam o indivíduo na trama localizados em perímetros tênues entre o real e o verossímil. Se de um lado o fato verdadeiro é objeto das narrativas históricas, de outro as narrativas literárias valoram o que "aparenta", o que poderia ter

acontecido ou mesmo aconteceu sem preocupar-se com a postura denotativa exigida em fontes científicas. O passado tão valorado pelos historiadores só é eficaz se puder exprimir a realidade histórica e essa só é percebida se nos permitirmos teorizar e recontar os fatos, ou seja, a história só é possível se a pensarmos como fato que pode suceder-se.

Em termos, as narrativas são muito mais caras e prazerosas porque o historiador não parte dos fatos, mas dos materiais históricos, das fontes que podem reconstruir as realidades vividas. Quando falamos em narrativa histórica nos vem a cabo a cotação de uma história que privilegia algo acontecido que tem seu compromisso com a verdade, mas ao pensarmos a historiografia como fonte histórica, nosso entendimento deve ir além, precisamos lembrar que os recortes pelos historiadores é inevitavelmente motivado por interesses, o que os faz de cunho subjetivo. Pensar em narrativas nos faz pensar em texto, linguagem, língua; em como se articulam e classificam.

Certeau (2002) nos coloca que a construção da narrativa historiográfica é senão algo que se dá em meio ao um conjunto de práticas e é essencial numa “pesquisa histórica que dilate as margens do saber”, ou seja, ela responde por extrapolar as barreiras com outras áreas de conhecimento e permite a reconstrução conjunta do fato vivido, “cada enunciação deve se dar em relação a outras, mas deve buscar intervalos, lugares de sombra e de silêncio, e preenchê-los de sentido”. Por ele, entendemos que as narrativas não esgotam em si o conhecimento histórico apenas o situa, exige o dialogo com outras áreas para que seu entendimento seja mais pleno e compromissado. Em Chartier (2009) a tarefa do historiador das ideias é subsidiar a busca de uma determinada função, função esta que só pode ser apreendida se for considerado globalmente o sistema ideológico da época em questão.; não se pode desconsiderar o contexto no qual foi produzida, como os sujeitos a compuseram e qual o gênero se escolheu para materializar as informações. Pelo entendimento de historiadores tão renomados, pensamos que o ensino de história, nas aulas da Educação Básica Média, devem valer-se da análise do discurso para apreender os conceitos estruturantes da disciplina (processo, tempo, sujeitos, poder, cultura, memória e cidadania), pois dela importa os sentidos produzidos pelo texto e não o conteúdo em si.

“como a interpretação tem uma relação fundamental com a materialidade da linguagem, as diferentes linguagens significam diferentemente: são assim distintos gestos de interpretação que constituem a relação com o sentido nas diferentes linguagens. (...) A análise de discurso (...) visa construir um método de compreensão dos objetos de linguagem. Para isso não só trabalha com a linguagem enquanto dado, mas como fato (...) procura compreender as formas textuais de representação do político (...) ela acaba por inaugurar uma nova percepção do político, pela sobrevivência com a materialidade da linguagem, materialidade essa ao mesmo tempo linguística e histórica (...) Essa acepção da análise do discurso encontra eco no fato que o discurso materializa o contato entre o ideológico e o linguístico.” (ORLANDI, 1998)

São as interpretações dadas aos textos que nos vale como instrumento de aprendizagem, pois elas garantem a possibilidade de desvendarmos em maior clareza o dito já que elas relacionam e esmiuçam os textos com quem os fizeram, quando os fizeram e pra quem os fizeram; o exercício da linguagem é decifrável de acordo com as pretensões históricas e ideológicas do leitor que só consegue apreender o “dito” que seus olhos permitem. Quando pensamos nas fontes históricas, as produções humanas das épocas anteriores só podem ser “recontadas” a partir da bagagem (conhecimento e interesse) que o analista possui; os valores ideológicos que situam o leitor e a fonte em determinada época e posição muito se liga às apropriações e seleções que a linguagem é capaz de fazer. A história, portanto, não pode ser entendida como cronologia dos fatos e sim como reconstrução das relações e sentidos que as memórias dos sujeitos produzem em determinadas situações; faz valer que as palavras são dinâmicas e só são válidas se consideradas pela historicidade que carregam e pela língua que materializam uma vez que elas sempre tentam dizer algo na esfera do político (recontam, parafraseiam, situam algo num plano arreigado de dimensões) e do simbólico (as muitas possibilidades que algo tem a nos dizer).

Voltarie (2007) classifica história como narração de fatos verdadeiros, ao contrário da fábula, narração de fatos fictícios. A maestria desse verbete nos faz refletir sobre alguns pontos; o primeiro deles diz respeito ao entendimento do que é narrar, tipos e gêneros textuais; o segundo ao compromisso com o fato verdadeiro; e o terceiro ponto à enumeração de gêneros literários. Começamos então nossa discussão sobre essas narrativas, análise do discurso, gêneros e tipos textuais no auxílio do ensino de história.

3.3.1 Mikhail Bakhtin (teoria sociodiscursiva)

Ideia recebida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes e Bases para o Ensino Médio, os enunciados passam a figurar como essenciais no desvendamento das relações entre o passado, o presente e futuro das sociedades; enunciados esses arraigados além de sua dimensão linguística, de uma dimensão social que nos permite um passeio pela análise do discurso; são, portanto, os textos instrumentos significativos de estudo na sala de aula em quaisquer das áreas de conhecimento previstas no currículo escolar. A palavra é unidade intrínseca ao ser humano, por ela nos elaboramos, nos relacionamos, nos reconstruímos, nos entendemos (ou pelo menos tentamos fazê-lo), ou seja, nos insere nas atividades sociais; a língua, a formação social e as relações de poder/posição/lugar revelam muitos aspectos que, se não pelos enunciados, estariam encobertos à posteridade. Sendo a leitura uma estratégia/ metodologia de análise, o professor deve estimular no aluno a pesquisa, a construção ativa do conhecimento científico, e os livros didáticos devem ser

explorados de modo a privilegiar o trabalho discursivo (pela orientação das competências e habilidades), já que, por mais seletivos que sejam, trazem uma variedade de gêneros textuais nos conteúdos apresentados.

Em Bakhtin, a palavra é o fenômeno ideológico por excelência (...) é o modo mais puro e sensível da comunicação social (...) O material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra (...) Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente este tipo de material. (...) “um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político, etc.) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante” (ARDENGHI, 2013)

A atividade discursiva (situação de interação e comunicação) se dá através de enunciados que se compõem de uma dimensão verbal, mas também de uma situação social que os aloca num tempo e espaço históricos e faz de seus participantes seres com valores próprios; cada enunciado funciona como um novo acontecimento, que não pode ser repetido porque, se fosse diferente, constituiria-se num novo enunciado. Isso quer dizer que, se um enunciado tem um autor e um destinatário, tem finalidade discursiva numa situação interacionista, não podemos dizer que sua dimensão social é elemento contextual e sim dimensão constitutiva necessária para a compreensão do sentido do enunciado. Bakhtin diz ainda que o texto (verbal ou não-verbal) é o dado primário para o estudo do homem (social) e de sua linguagem, já que ele apresenta seus pontos de vista e portanto só por eles conseguimos perceber a atividade humana deixando clara a íntima ligação entre linguagem e ideologia; “onde há ideologia há signo e onde há signo há ideologia: tudo o que é ideológico se “encarna” em algum material semiótico; a linguagem “reflete” a ideologia”. As ciências humanas devem estudar o homem pelos seus textos. Parece claro que os textos podem nos levar às informações tão desejadas do conhecimento histórico, já que o enunciado por si não diz tudo, mas pode fazê-lo pelas interpretações dadas a ele. O leitor/analista busca os sentidos através de todas as dimensões em que o enunciado está inserido.

Assim como Bakhtin, a análise do discurso francesa defendida por Michel Pêcheux também nos diz que as possibilidades interpretativas partem de um corpus selecionado sem desconsiderar as suas marcas discursivas da ideologia, do contexto sócio-histórico e da posição do sujeito e, que esse corpus não é esgotável porque o analista que o escolheu faz suas seleções. Os elementos de um texto são indiciários, não figuram como evidências verdadeiras e sim como objetos para a análise discursiva que, em se tratando do conhecimento histórico, busca a representação do passado. Estabelece-se então a relação: ideologia x história x linguagem. Os textos são motivados e cabe ao historiador descortinar as relações ideológicas e linguísticas para o

bom uso da fonte histórica; o reconhecimento de sentido pelo analista passa pelas relações de linguagem/pensamento/mundo que estruturam os textos na busca de uma referência/ ideologia. Portanto, classificar algo como verdadeiro ou falso, só no plano da vida privada!

Entendido que texto tem íntima relação com a noção de enunciado, o que seriam gêneros e tipos textuais? Para Marcushi (2008), os gêneros não são formas linguísticas estanques, mas meios de se realizar objetivos linguísticos, e seguem a seguinte classificação: tipo textual (espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição, em geral são: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção); gêneros textuais (textos materializados e padronizados em contextos comunicativos do cotidiano que apresentam indícios de sociointeração e de constituição sócio-histórica, como: telegrama, sermão, romance, reportagem...); e domínio discursivo (instância onde localizamos os textos; exemplos: o jurídico, o jornalístico e o político). Essa classificação nos faz perceber que um texto não é “puro”, podendo apresentar características complementares e integradas entre si, a exemplo de um romance que em seu bojo pode trazer elementos narrativos e descritivos, discurso jornalístico e jurídico...

Interessa-nos compreender que os gêneros textuais, como práticas sociais, compõem-se de três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional (as condições de sua produção, os campos de atividade humana nos quais é construído, os possíveis papéis sociais assumidos pelos participantes desse campo, a sua função social na interação). Esses elementos traduzem a expectativa do conhecimento histórico nos textos literários, pois percebemos que os enunciados, se interpretados, nos falam sobre a situação social que se vinculam e toda uma reconstrução de passado, mesmo a seleção do gênero já nos leva a profundas inquietações.

3.3.2 Charles Bazerman (teoria sócio-histórica)

O gênero também é reconhecido por sua ação social, mas peculiariza-se por valorar a percepção do criador e do receptor, deslocando-se para um reconhecimento psicológico de construção, bem como reconhecer que os gêneros são arraigados de carga histórica e que fazem sentido muito além da linguagem. Ele pode ser aplicado em qualquer tipo de enunciado significativo, portanto não limita-se ao conceito de texto (modo de materialização de um enunciado ou um trecho de discurso verbal) e trata de um acordo social diferindo-se do entendimento de gêneros textuais e ligando-se estreitamente ao conceito de cultura. O conceito de gênero muda de acordo com o empoderamento de outros modos de expressão, como: cinema, pintura, escultura e, no plano do ensino da escrita, observa-se vasta e diversificada modalidade de aplicação. São as categorias psicossociais de reconhecimento que moldam as condições de recorrências e analogias necessárias para sua compreensão em dada cultura. Seja qual for o meio de comunicação, ele serve

apenas como start para os eventos mentais; a investigação dos processos psicológicos pelos quais o sentido (externo ou interno) é moldado deve atentamente ser valorizada. Para Bazerman (2011), a forma, além de pistas lexicais e afirmações explícitas, são estratégias para compreendermos um enunciado; se adotarmos a noção de gênero como algo extratexto e resultado das percepções de produtores e receptors, também cabe perguntar o que os participantes estão fazendo. Ainda, forma é a realização, materialização, padronização do gênero e tipificação seria um processo de produção de sentido que responde ao nosso ambiente social, material e histórico e influencia na cognição de cada um (responsabilidade à situação, a responsabilidade ao desenvolvimento social e também à interação social como foco na interação e nos recursos cognitivos).

No ensino, a consequência direta de utilizar a teoria de gêneros é fazer do aluno um usuário mais habilidoso da língua escrita e falada através da interação em diversos contextos, conceber o gênero como ação social motivada empenha o aluno na descoberta do seu sentido e de sua criação, percebendo o potencial do tipo de enunciados existentes. O professor deve garantir o ambiente comunicativo dos gêneros selecionados; falar sobre o que se pretende com o gênero e como as pessoas podem percebê-los; gerenciar a criação de situações motivadoras. Os gêneros permitem que se trabalhe o aluno numa dimensão mais participativa. “A estratégia é a compreensão de quem são os alunos, que rumo estão tomando, que rumo queremos que tomem, que motivações podem conduzi-los até lá e que tipos de interação podemos planejar para tornar possível essa jornada”, como salienta o próprio Bazerman (2011), em que o aluno entenda e não se envolva em questões distantes de aprendizagem. Por essa teoria, os casos históricos, as interações sociais e os entendimentos sociais comuns passam a ser variáveis de estudo historiográfico, por exemplo.

3.3.3 Carolyn Miller (teoria sociorretórica)

A teoria sociorretórica orienta-se pelos estudos clássicos e contemporâneos da retórica (preocupa-se mais com a influência/persuasão dos interlocutores do que com a verdade propriamente dita); autores como Peter Burke (mudanças históricas partem de aspectos simbólicos e de valores), Chain Perelman (lógica da argumentação é a lógica dos valores) e S.E. Toulmin (força do locutor no enunciado) desenham o entendimento de gênero como uma “ação retórica tipificada baseada numa situação recorrente”, que tem sua marca mais envolvida com o autor do que o destinatário e difere-se de texto por este ser um “material determinado ou um modo de materialização de um enunciado ou um trecho de discurso verbal”. Os conceitos de cultura e sociedade também nos são pertinentes nessa teoria, já que a liga persuasiva passeia todo o discurso retórico; cultura é um jeito de se fazer as coisas, de se entender o que pode ser feito e como as coisas serão interpretadas na sociedade; sendo os gêneros uma ação social, é mister reconhecer

conceitos, valores, interesses, pressupostos, gêneros anteriores, histórias completas e tradições que constituem o gênero em análise e seu contexto e determinam sua linguagem.

A persuasão é marca primeira na análise dos enunciados, mas a teoria dos fatos (o mentor também é responsável), a fenomenologia (experiência subjetiva de consciência) e a tipificação (materialização, classificação) também marcam o modo pelo qual nos tornamos socializados; a comunicação simbólica e o uso consciente da linguagem (inclusas a comunicação verbal e não verbal) são impulsos para a sociabilidade humana no intuito de um influenciar o outro.

“O gênero não está no texto e sim no contexto.” Entender os textos do passado não quer dizer que tenhamos que emoldurar o conhecimento atual sobre eles, diz respeito a tentar entender sob qual contexto os enunciados foram construídos; o sentido trabalhado pelos gêneros desenha-se na mente, mas os valores nela contidos partem da subjetividade do autor, que seleciona padrões e deve nos fazer percebê-los.

Somente com o advento das novas mídias e com a crescente multimodalidade de nosso ambiente imediato os teóricos de gênero em geral começaram a prestar mais atenção às múltiplas formas de semioses que podem moldar os gêneros, e aos novos acordos sociais que estamos construindo e que se tornam tipificados de um jeito que entendemos como gêneros.

O conceito de tipificações tem relação com o conceito de forma; a forma é a dimensão em que mais facilmente detectamos a tipificação. Retorno ao modelo semiótico: similaridades de substância e similaridades de forma que nos permitem proceder e engajar em similaridades de ação (a tipificação se aplica aos três níveis) (BEZERRA, 2017).

Na sala de aula, os alunos devem ser motivados a reconhecer os gêneros por esse processo, as tarefas comunicativas (quer na escrita, na fala ou em outros modos) devem permitir a identificação contextual do uso da língua; o professor deve planejar o currículo de forma que o aluno seja criativo e possa refletir sobre os tantos gêneros textuais que envolvem tal conteúdo (forma de aprimorar tanto o leitor quanto o falante). Ou seja, ao se trabalhar, por exemplo, uma notícia veiculada nos jornais cariocas do início do século, quais elementos devem ser analisados para obtermos os conceitos históricos de tempo, espaço? Esses mesmos elementos são observados numa postagem de blog na atualidade? Comunicam-se com uma poesia do Classicismo?

3.4 Os gêneros e o ensino de História

Pelo entendimento de gêneros, conceituamos gêneros textuais como produções de qualquer natureza construídas a partir de características sociocomunicativas que são definidas essencialmente pelo seu estilo, composição, conteúdo e funcionalidade/finalidade. Representam, segundo Marcuschi (2002), artefatos culturais criados historicamente pelo ser humano. São exemplos:

anúncios, convites, atas, avisos, programas de auditório, bulas, cartas, comédias, contos de fadas, convênios, crônicas, editoriais, ementas, ensaios, entrevistas, circulares, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias, entre tantos outros. Podem eles (os gêneros) apresentar um ou mais tipos (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção) que possibilitam um rico material de estudo nas diversas áreas do conhecimento. Instrumentos de conhecimento que estão disponíveis para serem decifráveis ou, como sugere a ação social, terem seus sentidos reconhecidos. A riqueza desse conceito tem servido de base para que o ensino siga uma tendência cada vez mais interdisciplinar, que sirva-se dos diferentes gêneros discursivos para investigar o quê, como, quando, o porquê e o para quê dos textos. O PNLD e PCNs de História valorizam a variedade textual e multimodalidade de gêneros (músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, lembranças, utensílios, ferramentas, festas, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, edificações, bem como textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, diários, provérbios, registros paroquiais, processos criminais, inquisitoriais, dentre outros) nas aulas também de Ensino Médio, de modo que o aluno entenda quais esferas sociais de interlocução foram selecionadas e para que foram feitas. Esses tantos gêneros foram transformados em fontes de pesquisa, já que, pelo relativismo histórico (tendência atual de estudo da história), o historiador não deve partir dos fatos, mas dos materiais disponíveis (das fontes em seu sentido mais extenso)⁴⁰. Esse rico acervo pedagógico se configura como material de leitura (apreensão metodológica, histórica e ideológica) que deve ser percebido em suas especificidades socioculturais de produção e não como resultado de uma montagem da época. Rüsen (2006) coloca que na perspectiva da consciência histórica o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro, alicerçadas nas experiências humanas do passado. Em outras palavras, não era apenas o passado que deveria ser apreendido, mas um jeito de compreender também o presente e antecipar o futuro. Essa leitura de mundo é observada também nos gêneros literários; a análise desses gêneros sempre esteve orientada pelo prisma artístico-literário (gêneros como em separado do cunho social), mas a esses gêneros também se atribui esferas socioideológicas, como nos demais gêneros textuais.

Tanto a história como a literatura preocupam-se com o destinatário, chegando a termos textos que abrem diálogo com o leitor. No entanto, a história se ocupa das condições objetivas da

⁴⁰ Entendimento defendido pelo relativismo histórico ou presenciamento. Convergindo ao pensamento de Comte acerca de um passado que seja única consequência para o futuro, temos o tempo primitivo, em que o tempo a ser imitado sempre é passado do primitivo: "Esse passado é um presente fixo, resistente às transformações, pois a ausência delas assegura a identidade". Admite e reconhece o fato não sendo história, que não está a suceder-se e ser flexível, ou sequer capaz de ser moldado por quem porventura venha a ser contado com ele. Já a temporalidade cíclica será capaz de exprimir de modo muito eficaz a realidade histórica, uma vez que aceita o decurso do tempo, e, conseqüentemente, deduzimos, também as possíveis teorizações e processos de recontagem dos feitos (ANDRADE, 2005).

sociedade (como se organiza econômica, política e culturalmente), e a literatura também, mas no universo da própria obra. O universo interdisciplinar é tênue, a exemplo das narrativas históricas - como enumera BARCA (2006) -, que se fazem presentes nos mais diferentes contextos sociais e culturais, como nas cerimônias e festividades cívicas e políticas; nas exposições dos museus; no cinema (filmes de gênero histórico e sociocultural); na imprensa escrita e midiática (jornais, revistas, televisão); nos gêneros musicais (samba, tropicalismo, bossa nova, hip hop, forró, música erudita e outras); nos ritmos, letras, melodias e instrumentos musicais; na literatura; nos jogos eletrônicos, com enredos e tramas de caráter histórico e sociocultural; nos textos bíblicos; nos álbuns familiares de fotografia; nos livros didáticos de história. Em suma, tudo que conta algo pela seleção de um fato e exclusão de tantos outros.

O estudo de História⁴¹ passa pelo letramento (faculdade de ler, interpretar, analisar de forma crítica e consciente) dos diferentes gêneros, a fim de projetar o futuro, redefinir o passado, compreender o presente nas mais diversas situações sociais; o texto literário é, portanto, instrumento, já que seu discurso⁴¹ é constituído histórica e socialmente e possui elementos de outras formas de discurso (exemplos: histórico, filosófico, jornalístico, etc). Os diferentes gêneros textuais devem reconstruir o passado; ideia defendida em autores como Hayden White (é papel da linguagem a reconstrução do passado de modo que se identifica estreitamente entre o discurso historiográfico e o literário); Dominick Lakrapa (critica a historiografia profissional, que faz uma leitura meramente documental dos textos literários, a fim de confirmar informações já obtidas em documentos oficiais ou marginalizar as que a eles se opõem) e mesmo Kant (ao determinar que os objetos do passado apresentam aspectos cognitivos, éticos e estéticos indissociáveis e que a suspensão desses valores é mental, a história passa a ser considerada uma ficção linguística). Portanto, por ser os textos literários envolvidos por uma dimensão sociocultural (eles sempre estiveram presentes como ilustração de certa consciência coletiva das sociedades ao longo dos tempos), dimensão histórica (testemunham o devir da história) e dimensão estética (trata-se de um fenômeno da linguagem), são eles fontes apreciáveis do estudo da história.

⁴¹ O Formalismo Russo (início do século XX) traz a ideia de que o discurso literário constrói-se a partir de elementos intrínsecos ao texto literário. Assume o princípio da organização da obra como produto estético; ocupa-se por investigar e explicar o que faz de uma obra ser uma obra literária; o objeto de estudo literário, portanto, não é a literatura, é a literalidade. Por literalidade, entende-se: a) processos de evidenciarão da própria linguagem, b) a dependência do texto relativamente a convenções e os laços que ligam os outros textos da tradição literária, e c) a perspectiva de integração composicional dos elementos e dos materiais utilizados num texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas para a educação básica brasileira prevêm um discurso que rumo o processo de ensino-aprendizagem a uma postura comprometida e vanguardista, ao passo que celebra e institui princípios que valorizam a igualdade para todos, a qualidade na prestação do serviço e a valorização da formação docente. Ainda, projeta ao aluno um cenário em que ele possa se perceber como cidadão e agente seguro e privilegiado do processo. Entre as propostas estabelecidas, vimos a necessidade de diálogo entre as diversas áreas de conhecimento e suas disciplinas curriculares, ou seja, o discurso de interdisciplinaridade (preferimos utilizar o de interdiscursividade) varre de uma ponta a outra os textos de orientações pedagógicas; textos como as Diretrizes Curriculares do Ensino Básico do Maranhão ao próprio texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ao certo, que nas transformações pelas quais a sociedade passou, o que se consolidou foi a iniciativa de perceber o processo de ensino-aprendizagem como um grande formador e fomentador de atitudes e ideais, tanto que as teorias de signo ficaram obsoletas ante a dinamicidade da linguagem, falamos agora em teorias de gênero por onde Bakhtin ensaia toda a discussão sobre gênero, texto e discurso que os PCNs recepcionaram e que nos fizeram perceber como a sua prática em sala de aula pode ser rica e aliada nesse processo de formação do aluno cidadão, que vê na escola um espaço social e que o conhecimento vai muito além das amarras do texto didático colocado como orientação nos livros didáticos.

Observamos como o estudo do passado muito mais se liga ao entendimento das estruturas presentes e futuras do que aos fatos localizados com suas formalidades que dantes eram tidos como históricos. A história vista pela sua dimensão social, pelas suas narrativas muito mais contribuem para os conceitos estruturantes da disciplina (conhecimento, processo, tempo, sujeitos, memória, trabalho, poder, cidadania e cultura) que a vimos pela sua cronologia.

Propusemos o aproveitamento de espaços de planejamento coletivo nas escolas de educação básica, como a semana pedagógica de início de período/ ano letivo, para trabalhar melhor a proposta de interdisciplinaridade e interdiscursividade das diretrizes através do estudo dos gêneros literários nas aulas de história, afim de maximizar uma discussão coletiva de propostas que veementemente possam ser aplicadas nas rotinas das salas de aula e permitir um diálogo permanente de formação continuada.

REFERÊNCIAS

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394, de 20/12/1996). Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.5, p. 19-45.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 1999.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História**. Brasília, 2009.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2008: História**. Brasília, 2007.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História**. Brasília, 2010.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História**, Brasília, 2014.

Bibliografia

AGAMBEN, Giorgio. **A ideia da prosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, vol. 31, n 112, Campinas, jul-set 2010, p 707-727

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sônia Regina. Memória e História em livro didático de História: o PNLD em perspectiva. **Educar em Revista**, Curitiba, n 46, p 259-283, out-dez, 2012.

AMORA, Antônio Soares. **Introdução à teoria literária**. São Paulo: Cultrix, 1983.

ANDRADE, Lilian Gonçalves de. **Narrativa histórica e narrativa literária: pontos e contrapontos**. Biblos, Rio Grande, 17:23-31, 2005

ARDENGHI, Luen Maraucci Rubião. **Análise do discurso e ensino de história - trajetória e sentidos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. doi:10.11606/D.59.2013.tde-11062013-164047. Acesso em: 2018-04-08.

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil**. Antíteses, vol. 3, n 6, jul-dez, 2010, p. 703-728.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BANN, Stephen. **As invenções da história: ensaios sobre a representação do passado**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. **O ensino da história a partir da teoria de Jorn Rusen**. Marigá, 2011.

BARROSO, Vera Lucia Maciel [et al]. **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Est Edições, 2010.

BARROS, João de Deus Vieira (org.). **Imaginário e Educação: pesquisas e reflexões**. São Luís: UFMA, 2008.

BAZERMAN Charles. 2005 **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo, SP / Cortez Editora.

BENJAMIN, Walter. **A imagem de Proust**. In Benjamin, Walter. Obras escolhidas, vol 1, São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 37

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaios sobre a relação do corpo com o espírito**. Trad. Paulo Neves. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 136p

BITTENCOURT, Circe M. F. **Conteúdos históricos como selecionar**. BITTENCOURT, Circe M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 137-155.

_____. **O que é disciplina escolar?** BITTENCOURT, Circe M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 33-35.

BLOCH, Marc Leopold Benjamim, 1886-1944. **Apologia da história ou o ofício de historiador** / Marc Bloch; prefácio, Jacques Le Goff; apresentação à editora brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Teles. - Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORRALHO, Henrique (org). **Literatura, Filosofia, História e outras linguagens**. São Luís: Ed UEMA; Café & Lápis, 2016.

BOSSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2010
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática na História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol 28, n 55, p 153-170, 2008.
- CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Cortez, 1980
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Trad. de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009
- CHESNEAUX, Jean. **Armadilhas do quadripartismo histórico**. CHESNEAUX, Jean. Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995, p. 92-99.
- CIAMP, Helenice. **Ensinar história no século XXI: dilemas curriculares**. Revista História Hoje, São Paulo: ANPUH, v. 31, n 60, 2010, p. 35-53.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do Tempo: História da arte e anacronismo das imagens**. Paris: Les Editions de Minuit, 2000.
- FACINA, Adriana. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.
- FREUD, Sigmund. **“Lembranças encobridoras**. In: Obras psicológicas completas. 2 ed. vol III. Rio de Janeiro: Imago, 1986.
- FONSECA, Selma Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **A história do Ensino de História: objetos, fontes e historiografia**. FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História & Ensino de História. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 15-28.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Memória, história, testemunho**. In: Lembrar, escrever, esquecer. São Paulo: Ed 34, 2006.
- GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed UNIJUI, 1998.
- GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. São Paulo: Ática, 2004.
- GUINSKI, Lilian Deise de Andrade. **Estudos literários e culturais na sala de aula de Língua Portuguesa e Estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HARTOG, François. **Evidência da História: o que os historiadores veem**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves, SIMIONATO, Margareth Fadanelli (org). **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed. Trad. Bernardo Leitão, et al. Campinas: UNICAMP, 2003.

LIMA, Maria. Consciência Histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo [et al]. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 53-76

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MALERBA, Jurandir (org.). **História e Narrativa: a ciência e arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Revista Tempo**, vol 11, n 21, p 49-64, 2007.

MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**; São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Estevão. Fazer História, escrever História, ensinar História. In: CHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Cláudia. **Passados Possível. A Educação Histórica em debate**. Ijuí: Ed Unijuí, 2014, p 41-65.

MASSAUD, Moises. **A Literatura Portuguesa**. São Paulo: Editora Cultrix, 10.a ed., 1972, 388 pp.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História: a relação pedagógica presente em nossas práticas. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel [et. al] (org). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: **EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS**, 2010.

MIRANDA, Sônia Regina, LUCA, Tânia Regina. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D**. 2014

MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana Soares; CICARINO, Vicente. **“Brasil: uma História dinâmica”**: desafios didáticos no ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria [et al]. **Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro, Mauad, 2014, p 189-208.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas**. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH; Marco Zero, v. 13, n. 25-26, 1992-1993, p. 143-162.

PASTRO, Sônia Maria Gazola; CONTIERO, Diná Teresa. Uma análise sobre o Ensino de História e o livro didático. **História & Ensino**, Londrina, v 8, edição especial, p 59-66, out. 2002.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. - Porto Alegre: Artmed, 2000

PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Art Med Editora, 2002

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, São Paulo, vol III, Setembro, 1997.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino da história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto; HELOANI, José Roberto M. Plano nacional de educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cad Cedes**, Campinas, v 35, n 97, p 589-607, set-dez, 2015.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos históricos. Rio de Janeiro, vol 5, n 10.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. In: Em busca do tempo perdido. vol I. Trad. Mário Quintana. 3 ed. São Paulo: Globo, 2006.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paulo. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad Alain François, et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v.4, n.2, p.415-440, jan./jun. 2004

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SARLO, Beatriz. **A retórica testemunhal**. In: Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva. Trad. Rosa Freire d'Águiar. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SELIGMAN-SILVA, Márcio. **História, memória e literatura: o testemunho na era das catástrofes**. Campinas: UNICAMP, 2003.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, vol 15, n 44, maio-ago, 2010

SAVIANI, Dermeval,. **Organização da Educação Nacional: sistema e Conselho Nacional de Educação, plano e fórum nacional de educação.** Educação & Sociedade. Campinas, v.31, n.112, p. 769-787, jul-set 2010

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel [et. al] (org). Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: **EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS**, 2010.

SHMIDT, Maria Auxiliadora M dos S. **História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 37, mai/ago. 2012, p. 73-91.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Tudo é História: o que ensinar no mundo multicultural?** In: SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Silva. Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012, p 43-88.

SILVA, Marco Antônio. A feiticização do livro didático no Brasil. **EDUC.REAL**, Porto Alegre, vol 37, n 3, p 803-821, set-dez, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. **Ensino de História hoje: errância, conquistas e perdas.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, n 60, 2010, p. 13-33.

TADDEO, Lincoln Augusto, RAMOS, Winebaldo Serafim, ZANETTI, Valéria. Como ensinar História para o ensino médio através da Literatura. **VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação.** Universidade do Vale do Paraíba

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, Jan-Abr 2000.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** São Paulo: Ed. Difel, 2009

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Literatura.** São Paulo: Cortez, 1988

VOLTARIE. Filosofia da História. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ZECHLINSKI, Beatriz Polidori. **História e Literatura: questões interdisciplinares.** História em revista, vol 09, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na história.** Via Atlântica, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dec. 2008. ISSN 2317-8086. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 08 abril 2018.
doi:<http://dx.doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>.

Livros Didáticos

AMARAL, Emília [et al]. **Português: novas palavras: literatura, gramática, redação.** São Paulo: FTD, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Organização da Educação Nacional: sistema e Conselho Nacional de Educação, plano e fórum nacional de educação.** Educação & Sociedade. Campinas, v.31, n.112, p. 769-787, jul-set 2010

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel [et. al] (org). Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: **EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS**, 2010.

SHMIDT, Maria Auxiliadora M dos S. **História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 37, mai/ago. 2012, p. 73-91.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Tudo é História: o que ensinar no mundo multicultural?** In: SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012, p 43-88.

SILVA, Marco Antônio. A feitichização do livro didático no Brasil. **EDUC.REAL**, Porto Alegre, vol 37, n 3, p 803-821, set-dez, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. **Ensino de História hoje: errância, conquistas e perdas.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, n 60, 2010, p. 13-33.

TADDEO, Lincoln Augusto, RAMOS, Winebaldo Serafim, ZANETTI, Valéria. Como ensinar História para o ensino médio através da Literatura. **VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação.** Universidade do Vale do Paraíba

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, Jan-Abr 2000.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** São Paulo: Ed. Difel, 2009

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Literatura.** São Paulo: Cortez, 1988

VOLTARIE. Filosofia da História. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ZECHLINSKI, Beatriz Polidori. **História e Literatura: questões interdisciplinares.** História em revista, vol 09, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na história.** Via Atlântica, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dec. 2008. ISSN 2317-8086. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 08 abril 2018.

doi:<http://dx.doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>.

Livros Didáticos

AMARAL, Emília [et al]. **Português: novas palavras: literatura, gramática, redação.** São Paulo: FTD, 2000.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2013

MAIA, João Rodrigues. **Português**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio. **Caminhos do homem: história: ensino médio**. 2 ed. Curitiba, PR: Base Editorial, 2013.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História**. Curitiba: Positivo, 2013.

OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. **Arte Literária: Portugal - Brasil**. São Paulo: Moderna, 1999.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de; FLORIANA, Toscano Cavallette. **Português para o Ensino Médio: língua, literatura e produção de textos: volume único**. São Paulo: Scipione, 200

APÊNDICE 01. QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

I. IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR

Gênero: () Masc () Fem Graduação: _____ Outro graduação concluída: _____

Disciplina(s) que ministra: _____

Tempo de atuação na educação: _____ Escola(s) em que atua: () pública () privada

N de aulas por semana: _____ Séries? _____ Nível de Ensino _____

II. SOBRE A PROPOSTA DA SEMANA PEDAGÓGICA

01) Pela sua percepção, você concorda que há envolvimento efetivo nas discussões sobre ensino? () Sim () Não () Parcialmente

02) Qual tem sido o nível de contribuição do discurso da coordenação pedagógica em termos de aplicação de novas metodologias em sala de aula?

() Excelente () Boa () Regular () Não conheço

03) Você já utilizou as metodologias de ensino propostas em outras formações continuadas? () Sim () Não () Ainda não mas pretendo utilizar

04) Você faria cursos de formação continuada que privilegie a proposta interdiscursiva das disciplinas escolares? () Sim () Não () Talvez

05) Que aspectos lhe motivam a participar da semana pedagógica no horário e ambiente de trabalho? () Melhoria salarial () Certificação () Conhecimento () Obrigação laboral

06) Existem grupos organizados que após o encerramento dos planejamentos coletivos se reúnem periodicamente para discutir os problemas cotidianos da escola e da sala de aula? () Sim () Não

07) Como você classificaria os seguintes aspectos dos Planejamentos Coletivos:

a) a seleção de itens () Bom () Médio () Ruim () Desconheço

b) as atividades propostas () Bom () Médio () Ruim () Desconheço

c) o uso do tempo () Bom () Médio () Ruim () Desconheço

d) o material disponibilizado () Bom () Médio () Ruim () Desconheço

APÊNDICE 02. QUESTIONÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADE DIDÁTICA

01) Sobre o método didático proposto pelas Diretrizes Curriculares, você sabe:

- a) conceito? () Sim () Não
- b) etapas () Sim () Não

02) O que pretende o professor ao utilizar as indagações abaixo no processo de ensino-aprendizagem?

- a) () problematização () instrumentalização () catarse () síntese
 - Como você relaciona este ponto com este outro?
 - Você concorda (ou discorda com o que pensa seu colega? Por que?
 - Como você conclui isso?
 - Como você teve esta ideia?
 - O que pretende mostrar com o exemplo dado?
 - Qual a diferença ou semelhança entre seu ponto de vista e o de seu colega?
 - Se ocorresse tal coisa (enunciado), o que mudaria no seu ponto de vista?
 - O que seu colega precisaria mostrar para você concordar com o seu ponto de vista?
- b) () problematização () instrumentalização () catarse () síntese
 - Qual a ideia principal que resume seu pensamento até agora?
 - Qual a questão principal que esteve no centro de todas as nossas discussões?
 - Qual a melhor justificativa apresentada para o seguinte ponto de vista?
 - Qual a melhor razão para a seguinte escolha ou interpretação?

03) Você planeja aula a aula sua rotina escolar? () Sim () Não

04) Você considera pertinente o planejamento interdisciplinar? () Sim () Não

05) Com que frequência você utiliza atividades interdiscursivas? () Sempre () Nunca () Às vezes

06) Você adota o estudo dos gêneros textuais como recurso didático? () Sim () Não

07) Cite quatro exemplos de atividades didático-pedagógicas que você utiliza em sala de aula:

APÊNDICE 03. PROJETO DIDÁTICO PEDAGÓGICO

ANDREYA INGRYD DE HOLANDA ARAUJO VIANA DEMETRIO

OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS: o texto literário como fonte histórica e estratégia de ensino

1. JUSTIFICATIVA

Neste instrumento, proporemos algumas discussões sobre a relação entre literatura, contexto histórico/sociedade e ensino/aprendizagem, para que possamos entender algumas das maneiras pelo qual a literatura pode ser utilizada como fonte para o estudo das sociedades. Conseqüentemente, abordaremos como as aulas de competências curriculares afins (Língua Portuguesa, História, Filosofia, Sociologia e Artes) nas séries do Ensino Médio podem interagir nesse processo e fazer do aluno um sujeito de maior criticidade. Abordaremos ainda a formação continuada docente como espaço para estudo da proposta.

A sala de aula do Ensino Médio precisa acompanhar as mudanças do mundo globalizado, esse compromisso muito tem haver com o interesse do aluno e a formação do professor. Fazer com que o aluno participe do processo de construção do conhecimento exige uma elaboração mais contextualizada da prática docente. Nessa fase da maturidade escolar, o aluno procura dialogar com suas múltiplas habilidades e inteligências; as diversas linguagens são valorizadas e a necessidade de trabalhar textos das mais variadas naturezas é garantia que as aulas não recaiam no esvaziamento. Os alunos possuem seus contextos e características próprias, seus meios de entender as coisas, de trabalhar suas experiências, seus pensamentos, de raciocinar que precisam ser estimuladas para que o ganho na aprendizagem seja significativo.

As aulas de História devem realizar aprendizagens significativas para os alunos; eles devem conseguir elaborar uma compreensão crítica do mundo em que vivem; os conteúdos, conceitos, métodos e tradições precisam passar por esse diálogo. MAGALHÃES (2006), "o texto dos PCNs comporta uma clara dicotomia entre o velho e o novo Ensino Médio, que se quer construir. O atual Ensino Médio é visto como despreparado para dar uma formação adequada aos alunos que vivem num mundo em constante transformação, pois, ao invés de ensinar a conhecer, está bastante comprometido com um ensino portador de um caráter informativo."

os saberes da disciplina são os conteúdos (...) mas também constituem os saberes da disciplina histórica os modos de produção do conhecimento histórico, as teorias da História, os conceitos de tempo, espaço, cultura, nação, acervo, documento, fonte, fato histórico, memória, monumento, educação patrimonial e muitos outros, bem como a historiografia de cada período e os modos de ensino. Para fins didáticos, os conhecimentos disciplinares em História podem ser divididos em conceitos, teorias, métodos e conteúdos (as informações históricas, os famosos “fatos históricos”). (BARROSO [et al.] 2010, pág. 214)

Necessitamos de instrumentos que permitam ao aluno um maior contato com as atividades humanas vividas ao longo de nossa trajetória; “nenhum historiador consegue recuperar a totalidade dos acontecimentos passados; nenhum relato consegue recuperar o passado tal qual era” mas o intento é que nosso passado seja recontado da forma mais abrangente possível. A sala de aula precisa ser dinâmica e os conteúdos multiplicados. As práticas docentes pautadas nas dinâmicas em que o aluno escuta e reproduz o assunto visto estão muito imbuídas de como se dá a formação docente, se dentro da academia a estrutura do curso é primeiro escuta depois pratica a repetição será cíclica e ainda incorre na formação continuada do professor se limitar aos manuais dos livros didáticos; o trabalho docente deve deslocar as aulas expositivas para o papel de coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a mediação de trabalhos (individuais ou coletivos) em que o aluno construa conhecimentos (os conteúdos programáticos são meios e não um fim em si).

As novas metodologias empregadas pelos docentes devem associar a contextualização para que essas “aulas” sejam verdadeiramente ambientes de construção significativa para os alunos. Como regem os PCNs no quesito Ciências Humanas e suas Tecnologias (2016) “a noção de contextualização deixa de ser ditada por tradições externas e mesmo estranhas aos educandos e passa a ser compreendida como a soma de espaços e vivências sociais diretas e indiretas, nas quais os educandos identificam e constroem/reconstroem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, competências e habilidades próprios de uma determinada área e/ou disciplina escolar”. O aluno passa a ser sujeito ativo na processo de significação e do fazer pedagógico.

2. OBJETIVOS

2.1 GERAL

Identificar o conhecimento histórico nos gêneros literários

2.2 ESPECÍFICOS

- Analisar as impressões dos alunos ante textos literários e seus apelos históricos;
- Elaborar estratégias pedagógicas com o uso de tecnologias e outras linguagens;

- Propor o encadeamento dos assuntos da Historiografia Literária em aulas de outras competências curriculares;

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Moldamos, portanto, a discussão sobre o conhecimento histórico e suas fontes. Fonseca (2011) arrola como fontes no campo da história do ensino de história: os currículos (conjunto de valores, conhecimento e práticas culturais que homogeneizam e implantam determinados conteúdos nas salas de aula); os livros didáticos (ditam os conteúdos e metodologias a serem trabalhados na sala de aula, adaptam-se às mudanças e necessidades do mercado editorial, do campo acadêmico e do político); a legislação (influências do Estado na formação dos currículos); e a prática docente. Essas seriam algumas das fontes disponíveis mas o conhecimento histórico não depende somente da produção historiográfica ou da história ensinada, as representações sociais em qualquer das suas esferas são representações desse conhecimento; as memórias são ricas nesse seio informativo.

Segundo Hartog (2011), a história e a memória tiveram relações complexas, mutáveis e conflitantes; por muito tempo (até o final do século XX) os historiadores não estavam em acordo com a articulação de ambas mas se pusermos um texto sobre determinado fato histórico para análise dos alunos da turma A do primeiro ano do ensino médio, perceberemos que as significações feitas por esses alunos trarão o universo cultural vivido por eles, recriando memórias socialmente compartilhadas, ou seja, se faz história pela participação do analista no processo. Essa renovação no ensino de história possibilitou o diálogo com outras áreas do saber, exigindo maior diversidade de abordagens e procedimentos abrindo espaço para o diálogo com gêneros textuais próprios de outras disciplinas, como a Literatura.

O seio escolar tem o compromisso com a formação dos sujeitos e, as aulas de história precisam corroborar com esse estímulo a reflexão cidadã, que através do exercício da produção do conhecimento escolar, das teorias e metodologias da área das Ciências Humanas, a coloca como espaço de possibilidades. Na visão de Barroso [et al] (2010), o Ensino de História pode constituir-se numa prática em que a formulação de hipóteses, a verificação e o debate de diferentes interpretações sejam a base fundamental. O documento é fonte e não prova de verdade dos fatos, estes não podem ser investigados fora de seu contexto.

O documento como fonte de investigação não é suficiente como prova de verdade dos fatos; isso exige outros instrumentos o que eleva à categoria de fonte histórica, os textos literários, já que na linguagem desses, o que se pretende é a descoberta dos indícios. Os vestígios da língua auxiliam as descobertas históricas. As aulas de história devem conduzir o aluno aos saberes da disciplina de

forma que ele possa fazer sentido em sua vida como num todo e a apropriação da leitura é o primeiro ponto para se conseguir tal façanha.

4. METODOLOGIA

A ciência moderna tem usado uma combinação de métodos de pesquisa para a compreensão e explicação das múltiplas práticas e ações humanas e sociais. São entendimentos trabalhados por Descartes (através da razão é possível chegar-se à certeza sobre um fato, segue em parte a lógica de Aristóteles. Método Dedutivo); Bacon (o conhecimento é adquirido através da observação da realidade, chega-se a conclusões mais gerais. Raciocínio Indutivo) e Galileu (a conjectura, preferencialmente, nos remete a termos matemáticos. Método Empírico).

A opção pelo método e técnica de pesquisas depende da natureza do problema que preocupa o investigador, ou do objeto que se deseja conhecer ou estudar. A utilização de técnicas qualitativas e quantitativas depende, também, do domínio que o pesquisador tem no emprego destas técnicas. Inexiste superioridade entre ambas desde que haja correção nas utilizações e adequações metodológicas.

Recaímos, portanto, no uso da dedução e indução; pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa. E, qualquer um dos casos exige coleta sistemática de dados, atualizações sistemáticas e acréscimos de novas ideias e teorias.

Adotaremos, contudo, a chamada pesquisa qualitativa ou interpretativa vez que nessa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação.

Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana.

O estudo requer uma abordagem qualitativa descritiva, pois o desejo é conhecer as estratégias pedagógicas desenvolvidas pela comunidade escolar que condicionam um bom desempenho no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico pelos gêneros literários.

Adotaremos como campo de observação para nosso trabalho, as séries iniciais do Ensino Médio do Centro de Ensino Benedito Leite – Escola Modelo, escola pública estadual. Serão observadas as rotinas de professores e coordenação pedagógica nos planejamentos coletivos (em especial as semanas pedagógicas), a fim de que possamos analisar e relacionar as estratégias

pedagógicas, o método de aprendizagem comum e eficaz entre os discentes e as políticas educacionais de amparo nesse processo.

Os agentes serão os professores de Língua Portuguesa, História, Filosofia, Sociologia e Artes que integrem as séries do ensino médio e os coordenadores e supervisores pedagógicos das áreas de Linguagens e Humanas.

Etapa 1: Serão realizados: a) questionários e entrevistas abertas com os agentes propostos para diagnóstico e definição de perfis; b) observação direta das rotinas e de planejamentos pedagógicos para mapeamento das estratégias falidas e das bem sucedidas no processo de estudo da historiografia literária; c) estudos de caso para reconhecer a atual situação da aprendizagem e as possíveis alterações no desenvolvimento do projeto.

Nessa etapa os informantes serão codificados para garantir o anonimato. O consentimento esclarecido será obtido verbalmente após explicação dos objetivos do estudo e finalidade dos resultados.

Etapa 2: Cabe aqui as produções partilhadas: a) elaboração de um material pedagógico; b) realização de eventos de formação continuada para professores com fazimento de uma comunicação científica

5. CRONOGRAMA

As atividades estão assim previstas para o desenvolvimento do presente projeto didático pedagógico:

ETAPAS	A	B	C	D	E
Instrumentos pedagógico – observação	X				
Instrumentos pedagógico – construção	X				
Instrumentos pedagógico – aplicação e coleta	X				
Instrumentos pedagógico – análise	X				
Oficinas e Laboratórios		X	X	X	X

A. Semana Pedagógica de Início de Ano Letivo

B. Planejamento Coletivo 1 bimestre

C. Planejamento Coletivo 2 bimestre

D. Planejamento Coletivo 3 bimestre

E. Planejamento Coletivo 4 bimestre

APÊNDICE 04. ATIVIDADE PROPOSTA - TEXTO PARA ANÁLISE DE GÊNERO

A FUNÇÃO SOCIAL DA LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA

O evento mais emblemático da encenação do poder contra a intelectualidade na Alemanha nazista ocorreu em 10 de maio de 1933, com a chamada “Bücherverbrennung” (“Queima de Livros”). O ritual da queima de livros em praça pública, ato que remonta à queima das “bruxas” na Idade Média, é uma expressão simbólica da barbárie. A partir da iniciativa da organização estudantil ligada ao partido nazista, o ministério da propaganda, sob a liderança do ministro Joseph Goebbels, instrumentalizou tal ato como meio de divulgação da campanha intitulada “Aktion wider den undeutschen Geist” (“Ação contra o espírito não-alemão”). Listas com nomes de escritores e obras a serem proibidas foram distribuídas, e a Gestapo, a polícia política, incumbiu-se de controlar e confiscar as obras proibidas junto a livrarias e bibliotecas. Com tal encenação, os nazistas queriam marcar de forma ritualística o rompimento com o rico cenário literário vanguardista das primeiras décadas do século XX e ditar as novas diretrizes para a produção literária sob os desígnios do regime. Com o ritual da queima de livros e com a proporção que o terror atingiu até à derrota do regime nazista em abril de 1945, as palavras do poeta Heinrich Heine na obra *Almansor. Eine Tragödie* (1821) adquirem um tom profético: “Onde livros são queimados, são queimados por fim também homens” (“Wo Bücher verbrannt werden, werden auch Menschen am Ende verbrannt”).

A lírica nazista é um exemplo patente de lírica de propaganda, pois os poemas políticos pregam ideias a favor de determinadas relações de poder, a partir de uma posição engajada. Com o auxílio de meios lingüísticos e estilísticos, os escritores a serviço do regime tinham por meta despertar as emoções do leitor/ouvinte, a fim de influenciá-lo a incentivar medidas que fortalecessem o sistema político vigente, usando, muitas vezes, o próprio jargão nazista. Dentre os meios lingüísticos e estilísticos comumente empregados em poemas de caráter político, encontramos:

- a) simplificação: redução de temas complexos a alternativas claras e posições políticas unilaterais; meios estilísticos: personificação, hipérbole, antítese, assíndeto, conceitos e fórmulas, formas simples de canções, melodias repetitivas etc.
- b) repetição; meios estilísticos: rima (refrão), anáfora etc.
- c) concretização: substituição de ideias abstratas por imagens; meios estilísticos: metáfora, imagem, comparação, equivalência, personificação, alegoria, parábola etc.

“Die Mutter”

Imponderável é o destino da mãe.
Paciente, como produz a terra,
como ela nutre o grão,
assim servindo carrega oculto seu ventre
da vida a milenar sementeira.
Ela carrega do soberano a majestade,
o mendigo, que dela pedindo se aproxima,
o guerreiro, que em batalhas está,
o camponês, que o arado dirige
e alegre maneja a foice para a ceifa.
Fiel, ela mantém sua mão
quente sobre toda a nova vida
e não sabe se como penhor da sorte,
se por infortúnio lhe foi dada
a criancinha, quando ela nua
surge do ventre materno.
Ela a nutrirá, dela cuidará,
sorrindo a embalará,

seu primeiro sonho abençoará,
e ela própria mal vê e percebe
o poder que ela lhe transmitiu,
pois ela lhe presenteia com seu próprio sangue,
não percebe que intimamente unida repousa
a jovem vida recém-nascida. (Josepha Berens-
Totenohl)

“Deutsche Ostern 1933” (“Páscoa alemã de 1933”), de Heinrich Anacker

Ouvides os sinos da Páscoa
rejubilarem?
Em nenhum período
da festa nós entendemos o sentido
como hoje ... Pois a própria Alemanha
luminosa ressuscitou.

Ouvides os sinos da Páscoa
rejubilarem?
Também a Alemanha sofreu seu Gólgota,
e foi na cruz pregada –
e, então, o amargo que lhe acometeu
produziu maravilhoso fruto. (...)

APÊNDICE 05. TEXTO PARA DISCUSSÃO - ATIVIDADE PILOTO

A LINGUAGEM LITERÁRIA COMO RESGATE DE MEMÓRIA: o *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles

*Andréya Ingryd de Holanda Araujo Viana Demétrio**
graduada em Letras (UEMA) e Direito (UFMA),
especialista em docência do Ensino Superior (CEUMA) e
mestranda em História, Ensino e Narrativas (UEMA)

RESUMO

Neste artigo, apresentaremos o entendimento de “Memória” e o fazer histórico, com utilização da linguagem literária, na obra *Romanceiro*, de Cecília Meireles. Foi realizada pesquisa bibliográfica comparativa e constatamos que a utilização dessa fonte é alternativa eficiente para conjugar o Ensino de História com textos literários através do resgate da memória coletiva.

SOBRE A OBRA: ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA

O *Romanceiro da Inconfidência* narra a história da Conjuração Mineira, movimento revoltoso de 1789 promovido por colonos brasileiros que pretendiam tornar a região de Vila Rica (Minas Gerais) independente do domínio português. O sucesso poderia levar à utilização da riqueza produzida pelo ouro na própria região, acabando com a sangria monetária promovida pelos interesses metropolitanos.

Em uma “Fala inicial”, o narrador, assumindo a primeira pessoa, manifesta a sensação imperativa de tornar pública a revolta que toma conta da colônia, o que funciona como justificativa para a própria obra. A partir daí, a história narrada é dividida em “Cenários”, obedecendo à ordem cronológica dos acontecimentos.

Assim, o primeiro Cenário enquadra o desenrolar da febre do ouro na região: a busca enlouquecida pelo metal, a crescente intervenção das autoridades, a consequente luta dos colonos contra o poder instituído (como a Revolução de 1720, liderada por Felipe dos Santos), a prática do contrabando e, por fim, a presença ativa dos escravos na mineração. A atuação dos negros acabou por gerar a lenda do Chico-Rei, lendário negro que, enriquecido, dedicava-se a comprar a liberdade de outros, e a de Chica da Silva, a sedutora namorada de um rico minerador. Essa primeira parte da narrativa se encerra com o nascimento de Tiradentes (1746).

O segundo Cenário é a cidade de Vila Rica. Esta parte retrata a vida local: a bucólica e pacífica poesia dos árcades convive com o crescimento do espírito de rebelião, que envolve um número cada vez maior de colonos. Surge o herói Tiradentes, o “animoso alferes”, e, ao mesmo tempo, aquele que viria a ser o traidor, Joaquim Silvério dos Reis. Espalha-se o terror, com a prisão dos envolvidos.

Uma “Fala aos pusilânimes” serve como página de acusação aos traidores de todos os tempos e trata da consequência das prisões: a morte suspeita do inconfidente e poeta Claudio Manuel da Costa, os padecimentos de Tomás Antônio Gonzaga, autor dos versos de Marília de Dirceu e o abandono a que é relegado Tiradentes, que acaba por assumir a culpa solitariamente.

O Cenário seguinte mostra os desdobramentos da Inconfidência para seus participantes, destacando a relação de Gonzaga com Maria Joaquina, a Marília de seus poemas: ele se casa no exílio africano, enquanto ela sofre em terras brasileiras.

O último Cenário relata as atitudes das autoridades portuguesas responsáveis pela punição dos revoltosos. Narra-se aqui ainda a morte de Marília. A obra termina com uma homenagem aos rebeldes (“Fala aos inconfidentes mortos”).

ENTENDIMENTO

O romanceiro da Inconfidência exhibe uma combinação de dados históricos e elementos inventivos, de relato, monólogo e diálogo, de planos temporais e espaciais. Precisamos sempre lembrar que a proposta da autora nunca foi produzir uma obra documental, mas lírica. Tal característica é comprovada pela insistência com que a voz poética assume a primeira pessoa, explicitando um olhar subjetivo mais próprio da poesia que da historiografia. Dessa forma, o livro conduz a um envolvimento mais lírico que ideológico.

Esse fio narrativo passa através dessa centena de romances sem que a ação se sobreponha à reflexão; cortes periódicos ora determinam a mudança de ambiente ou de figuras, ora permitem ao narrador surgir frente ao público e sugerir-lhe nova situação dramática o que nos faz perceber que a Memória resgata a possibilidade de recriarmos nosso presente e quando o fazemos como projeção coletiva, estamos aproximando ainda mais do fazer histórico.

Afinal, o livro trata de assuntos bastante atuais, como a ambição humana, a ação de traidores e a necessidade de se continuar lutando contra ambos. A “Fala aos

pusilânimes”, por exemplo, que encerra uma das partes do livro, é dirigida aos traidores de todos os tempos, tratados ali por “vós”, o que sugere um olhar voltado para o presente. Assim, o Romanceiro aponta para um fato histórico isolado, mas estende suas reflexões para toda a história humana.

Falamos, pois, em Memória; memória coletiva!

APÊNDICE 06. ATIVIDADE PROPOSTA - TEXTO PARA ANÁLISE DE GÊNERO

A Cartomante, de Machado de Assis

Hamlet observa a Horácio que há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras.

— Ria, ria. Os homens são assim; não acreditam em nada. Pois saiba que fui, e que ela adivinhou o motivo da consulta, antes mesmo que eu lhe dissesse o que era. Apenas começou a botar as cartas, disse-me: "A senhora gosta de uma pessoa..." Confessei que sim, e então ela continuou a botar as cartas, combinou-as, e no fim declarou-me que eu tinha medo de que você me esquecesse, mas que não era verdade...

— Errou! interrompeu Camilo, rindo.

— Não diga isso, Camilo. Se você soubesse como eu tenho andado, por sua causa. Você sabe; já lhe disse. Não ria de mim, não ria...

Camilo pegou-lhe nas mãos, e olhou para ela sério e fixo. Jurou que lhe queria muito, que os seus sustos pareciam de criança; em todo o caso, quando tivesse algum receio, a melhor cartomante era ele mesmo. Depois, repreendeu-a; disse-lhe que era imprudente andar por essas casas. Vilela podia sabê-lo, e depois...

— Qual saber! tive muita cautela, ao entrar na casa.

— Onde é a casa?

— Aqui perto, na Rua da Guarda Velha; não passava ninguém nessa ocasião. Descansa; eu não sou maluca.

Camilo riu outra vez:

— Tu crês deveras nessas cousas? perguntou-lhe.

Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita cousa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que mais? A prova é que ela agora estava tranqüila e satisfeita.

Cuido que ele ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois

em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento: limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade; diante do mistério, contentou-se em levantar os ombros, e foi andando.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado. A casa do encontro era na antiga Rua dos Barbonos, onde morava uma comprovinciana de Rita. Esta desceu pela Rua das Mangueiras, na direção de Botafogo, onde residia; Camilo desceu pela da Guarda Velha, olhando de passagem para a casa da cartomante.

Vilela, Camilo e Rita, três nomes, uma aventura e nenhuma explicação das origens. Vamos a ela. Os dois primeiros eram amigos de infância. Vilela seguiu a carreira de magistrado. Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranhou um emprego público. No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com uma dama formosa e tonta; abandonou a magistratura e veio abrir banca de advogado. Camilo arranhou-lhe casa para os lados de Botafogo, e foi a bordo recebê-lo.

— É o senhor? exclamou Rita, estendendo-lhe a mão. Não imagina como meu marido é seu amigo, falava sempre do senhor.

Camilo e Vilela olharam-se com ternura. Eram amigos deveras.

Depois, Camilo confessou de si para si que a mulher do Vilela não desmentia as cartas do marido. Realmente, era graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa. Era um pouco mais velha que ambos: contava trinta anos, Vilela vinte e nove e Camilo vinte e seis. Entretanto, o porte grave de Vilela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição.

Uniram-se os três. Convivência trouxe intimidade. Pouco depois morreu a mãe de Camilo, e nesse desastre, que o foi, os dois mostraram-se grandes amigos dele. Vilela cuidou do enterro, dos sufrágios e do inventário; Rita tratou especialmente do coração, e ninguém o fazia melhor.

Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela, era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas

principalmente era mulher e bonita. Odor di feminina: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. Liam os mesmos livros, iam juntos a teatros e passeios. Camilo ensinou-lhe as damas e o xadrez e jogavam às noites; — ela mal, — ele, para lhe ser agradável, pouco menos mal. Até aí as cousas. Agora a ação da pessoa, os olhos teimosos de Rita, que procuravam muitas vezes os dele, que os consultavam antes de o fazer ao marido, as mãos frias, as atitudes insólitas. Um dia, fazendo ele anos, recebeu de Vilela uma rica bengala de presente e de Rita apenas um cartão com um vulgar cumprimento a lápis, e foi então que ele pôde ler no próprio coração, não conseguia arrancar os olhos do bilheteinho. Palavras vulgares; mas há vulgaridades sublimes, ou, pelo menos, deleitosas. A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo. Assim é o homem, assim são as cousas que o cercam.

Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado. Vexame, sustos, remorsos, desejos, tudo sentiu de mistura, mas a batalha foi curta e a vitória delirante. Adeus, escrúpulos! Não tardou que o sapato se acomodasse ao pé, e aí foram ambos, estrada fora, braços dados, pisando folgadoamente por cima de ervas e pedregulhos, sem padecer nada mais que algumas saudades, quando estavam ausentes um do outro. A confiança e estima de Vilela continuavam a ser as mesmas. Um dia, porém, recebeu Camilo uma carta anônima, que lhe chamava imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos. Camilo teve medo, e, para desviar as suspeitas, começou a rarear as visitas à casa de Vilela. Este notou-lhe as ausências. Camilo respondeu que o motivo era uma paixão frívola de rapaz. Candura gerou astúcia. As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios do marido, para tornar menos dura a aleivosia do ato.

Foi por esse tempo que Rita, desconfiada e medrosa, correu à cartomante para consultá-la sobre a verdadeira causa do procedimento de Camilo. Vimos que a cartomante restituiu-lhe a confiança, e que o rapaz repreendeu-a por ter feito o que fez. Correram ainda algumas semanas. Camilo recebeu mais duas ou três cartas anônimas, tão apaixonadas, que não podiam ser advertência da virtude, mas despeito de algum pretendente; tal foi a opinião de Rita, que, por outras palavras mal compostas, formulou

este pensamento: — a virtude é preguiçosa e avara, não gasta tempo nem papel; só o interesse é ativo e pródigo.

Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Vilela, e a catástrofe viria então sem remédio. Rita concordou que era possível.

— Bem, disse ela; eu levo os sobrescritos para comparar a letra com as das cartas que lá aparecerem; se alguma for igual, guardo-a e rasgo-a...

Nenhuma apareceu; mas daí a algum tempo Vilela começou a mostrar-se sombrio, falando pouco, como desconfiado. Rita deu-se pressa em dizê-lo ao outro, e sobre isso deliberaram. A opinião dela é que Camilo devia tornar à casa deles, tatear o marido, e pode ser até que lhe ouvisse a confidência de algum negócio particular. Camilo divergia; aparecer depois de tantos meses era confirmar a suspeita ou denúncia. Mais valia acautelarem-se, sacrificando-se por algumas semanas. Combinaram os meios de se corresponderem, em caso de necessidade, e separaram-se com lágrimas.

No dia seguinte, estando na repartição, recebeu Camilo este bilhete de Vilela: "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Era mais de meio-dia. Camilo saiu logo; na rua, advertiu que teria sido mais natural chamá-lo ao escritório; por que em casa? Tudo indicava matéria especial, e a letra, fosse realidade ou ilusão, afigurou-se-lhe trêmula. Ele combinou todas essas cousas com a notícia da véspera.

— Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora, — repetia ele com os olhos no papel.

Imaginariamente, viu a ponta da orelha de um drama, Rita subjugada e lacrimosa, Vilela indignado, pegando da pena e escrevendo o bilhete, certo de que ele acudiria, e esperando-o para matá-lo. Camilo estremeceu, tinha medo: depois sorriu amarelo, e em todo caso repugnava-lhe a ideia de recuar, e foi andando. De caminho, lembrou-se de ir a casa; podia achar algum recado de Rita, que lhe explicasse tudo. Não achou nada, nem ninguém. Voltou à rua, e a idéia de estarem descobertos parecia-lhe cada vez mais verossímil; era natural uma denúncia anônima, até da própria pessoa que o ameaçara antes; podia ser que Vilela conhecesse agora tudo. A mesma suspensão das suas visitas, sem motivo aparente, apenas com um pretexto fútil, viria confirmar o resto.

Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas, ou então, — o que era ainda pior, — eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Vilela. "Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora." Ditas assim, pela voz do outro, tinham um tom de mistério e ameaça. Vem, já, já, para quê? Era perto de uma hora da tarde. A comoção

crescia de minuto a minuto. Tanto imaginou o que se iria passar, que chegou a crê-lo e vê-lo. Positivamente, tinha medo. Entrou a cogitar em ir armado, considerando que, se nada houvesse, nada perdia, e a precaução era útil. Logo depois rejeitava a idéia, vexado de si mesmo, e seguia, picando o passo, na direção do Largo da Carioca, para entrar num tálburi. Chegou, entrou e mandou seguir a trote largo.

"Quanto antes, melhor, pensou ele; não posso estar assim..."

Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tálburi teve de parar, a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tálburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e pejudas de curiosos do incidente da rua. Dir-se-ia a morada do indiferente Destino.

Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do fundo das camadas morais emergiam alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas. O cocheiro propôs-lhe voltar à primeira travessa, e ir por outro caminho: ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a idéia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro; mas daí a pouco moveu outra vez as asas, mais perto, fazendo uns giros concêntricos... Na rua, gritavam os homens, safando a carroça:

— Anda! agora! empurra! vá! vá!

Daí a pouco estaria removido o obstáculo. Camilo fechava os olhos, pensava em outras cousas: mas a voz do marido sussurrava-lhe a orelhas as palavras da carta: "Vem, já, já..." E ele via as contorções do drama e tremia. A casa olhava para ele. As pernas queriam descer e entrar. Camilo achou-se diante de um longo véu opaco... pensou rapidamente no inexplicável de tantas cousas. A voz da mãe repetia-lhe uma porção de casos extraordinários: e a mesma frase do príncipe de Dinamarca reboava-lhe dentro: "Há mais cousas no céu e na terra do que sonha a filosofia..." Que perdia ele, se... ?

Deu por si na calçada, ao pé da porta: disse ao cocheiro que esperasse, e rápido enfiou pelo corredor, e subiu a escada. A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mas ele não, viu nem sentiu nada. Trepou e bateu. Não aparecendo

ninguém, teve ideia de descer; mas era tarde, a curiosidade fustigava-lhe o sangue, as fontes latejavam-lhe; ele tornou a bater uma, duas, três pancadas. Veio uma mulher; era a cartomante. Camilo disse que ia consultá-la, ela fê-lo entrar. Dali subiram ao sótão, por uma escada ainda pior que a primeira e mais escura. Em cima, havia uma salinha, mal alumiada por uma janela, que dava para o telhado dos fundos. Velhos trastes, paredes sombrias, um ar de pobreza, que antes aumentava do que destruía o prestígio.

A cartomante fê-lo sentar diante da mesa, e sentou-se do lado oposto, com as costas para a janela, de maneira que a pouca luz de fora batia em cheio no rosto de Camilo. Abriu uma gaveta e tirou um baralho de cartas compridas e enxovalhadas. Enquanto as baralhava, rapidamente, olhava para ele, não de rosto, mas por baixo dos olhos. Era uma mulher de quarenta anos, italiana, morena e magra, com grandes olhos sonsos e agudos. Voltou três cartas sobre a mesa, e disse-lhe:

— Vejamos primeiro o que é que o traz aqui. O senhor tem um grande susto... Camilo, maravilhado, fez um gesto afirmativo.

— E quer saber, continuou ela, se lhe acontecerá alguma coisa ou não... — A mim e a ela, explicou vivamente ele.

A cartomante não sorriu: disse-lhe só que esperasse. Rápido pegou outra vez das cartas e baralhou-as, com os longos dedos finos, de unhas descuidadas; baralhou-as bem, transpôs os maços, uma, duas, três vezes; depois começou a estendê-las. Camilo tinha os olhos nela; curioso e ansioso.

— As cartas dizem-me...

Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, o terceiro, ignorava tudo. Não obstante, era indispensável muita cautela: ferviam invejas e despeitos. Falou-lhe do amor que os ligava, da beleza de Rita... Camilo estava deslumbrado. A cartomante acabou, recolheu as cartas e fechou-as na gaveta.

— A senhora restituiu-me a paz ao espírito, disse ele estendendo a mão por cima da mesa e apertando a da cartomante.

Esta levantou-se, rindo.

— Vá, disse ela; vá, ragazzo innamorato...

E de pé, com o dedo indicador, tocou-lhe na testa. Camilo estremeceu, como se fosse a mão da própria sibila, e levantou-se também. A cartomante foi à cômoda, sobre a qual estava um prato com passas, tirou um cacho destas, começou a despencá-las e comê-las, mostrando duas fileiras de dentes que desmentiam as unhas. Nessa mesma

ação comum, a mulher tinha um ar particular. Camilo, ansioso por sair, não sabia como pagasse; ignorava o preço.

— Passas custam dinheiro, disse ele afinal, tirando a carteira. Quantas quer mandar buscar?

— Pergunte ao seu coração, respondeu ela.

Camilo tirou uma nota de dez mil-réis, e deu-lha. Os olhos da cartomante fuzilaram. O preço usual era dois mil-réis.

— Vejo bem que o senhor gosta muito dela... E faz bem; ela gosta muito do senhor. Vá, vá, tranqüilo. Olhe a escada, é escura; ponha o chapéu...

A cartomante tinha já guardado a nota na algibeira, e descia com ele, falando, com um leve sotaque. Camilo despediu-se dela embaixo, e desceu a escada que levava à rua, enquanto a cartomante, alegre com a paga, tornava acima, cantarolando uma barcarola. Camilo achou o tîlburi esperando; a rua estava livre. Entrou e seguiu a trote largo.

Tudo lhe parecia agora melhor, as outras cousas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. Chegou a rir dos seus receios, que chamou pueris; recordou os termos da carta de Vilela e reconheceu que eram íntimos e familiares. Onde é que ele lhe descobrira a ameaça? Advertiu também que eram urgentes, e que fizera mal em demorar-se tanto; podia ser algum negócio grave e gravíssimo.

— Vamos, vamos depressa, repetia ele ao cocheiro.

E consigo, para explicar a demora ao amigo, engenhou qualquer cousa; parece que formou também o plano de aproveitar o incidente para tornar à antiga assiduidade... De volta com os planos, reboavam-lhe na alma as palavras da cartomante. Em verdade, ela adivinhara o objeto da consulta, o estado dele, a existência de um terceiro; por que não adivinharia o resto? O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; mas a mulher, as cartas, as palavras secas e afirmativas, a exortação: — Vá, vá, ragazzo innamorato; e no fim, ao longe, a barcarola da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz.

A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável.

Daí a pouco chegou à casa de Vilela. Apeou-se, empurrou a porta de ferro do jardim e entrou. A casa estava silenciosa. Subiu os seis degraus de pedra, e mal teve tempo de bater, a porta abriu-se, e apareceu-lhe Vilela.

— Desculpa, não pude vir mais cedo; que há?

Vilela não lhe respondeu; tinha as feições decompostas; fez-lhe sinal, e foram para uma saleta interior. Entrando, Camilo não pôde sufocar um grito de terror: — ao fundo sobre o canapé, estava Rita morta e ensangüentada. Vilela pegou-o pela gola, e, com dois tiros de revólver, estirou-o morto no chão.

Sobre o texto literário e o texto histórico

As narrativas foram concebidas ao longo da construção social como “relatos” de uma sociedade ou como “representações” individuais, que ora ganham um caráter mais objetivo, ora mais subjetivo.

A história tem seu próprio território e sua própria bateria de efeitos, mas não é vista como diferente, qualitativa ou cognitivamente, de outros textos. Olhar para uma história de Ranke ou Thierry nos termos que eles próprios dispuseram em seus prefácios é uma questão bem diferente. O texto histórico apresenta-se como uma síntese: isso quer dizer que ele é composto das fontes originais especificadas nas notas e referências, e nesta medida sua particularidade está aberta ao exame minucioso e ao desafio. Ma ele também se apresenta como uma réplica real. Ranke escreve que, “em vez de julgar o passado, de instruir o presente em benefício das gerações que virão”, ele aspira “mostrar apenas o que realmente aconteceu”. Thierry também destaca a questão de que esta meta primária deve convencer sua audiência não por meio da argumentação, mas pela realização de uma “narração completa”.

(...) Do ponto de vista científico e cognitivo, estes textos devem estabelecer como retirados de outro lugar - do abundante repertório de fontes originais que tais historiadores estavam efetivamente abrindo. Do ponto de vista literário e retórico, entretanto, as histórias de Ranke e Thierry devem apresentar transparência. O teste pelo qual a “narração completa” é reconhecida como uma réplica do real não é um teste retórico. “Desconfiança” e “dúvida” foram afastadas por uma espécie de prestidigitação, que é a de fazer do próprio protocolo da narrativa uma prova autoavaliativa dos eventos descritos. (BANN, 1994, págs. 58-59

A escrita faz seleções, e, imputar um diagnóstico de científico (histórico) ou ficcional (literário) às narrativas, nos conduz a descon siderações problemáticas ao tentar-se entender tais textos. A ideia de que a História deveria ser pura e simples no seu compromisso de retratar a verdade começou dá sinais de fraqueza em meados do século XIX quando a historiografia ganha um novo status dentre as fontes históricas. A enunciação dos fatos começou a não abarcar os anseios da nova proposta histórica que ensaiava o Novo Mundo e a estrutura narrativa que dantes era vista como um texto de ficção em mitos e épica, agora seria uma alternativa plausível para ser indício e prova de realidade já que os fatos poderiam ser refletidos.

A historiografia trazida pelos Annales desperta no seio histórico a necessidade de reconhecer a atividade dos historiadores como algo mais dinâmico e próximo das ações humanas. A perspectiva marxista poderia classificar tal entendimento como superficial mas foi o começo para entendermos que as fontes históricas deveriam não "apresentar" um passado mas fazer do registro algo que reconhecidamente "representa-se" o passado.

Hyden White é fruto desse pensamento mais plural e com ele discute-se a dinâmica de uma história que se constrói a partir de certas estruturas linguísticas e culturais, a dita "meta-história" que permeia o entendimento de nosso trabalho. White acreditava na certeza dos fatos históricos e na capacidade que a história tem de articulá-los.

Mesmo considerando que White tenha se dedicado muito mais a pensar e mostrar a dimensão "inventada" das narrativas históricas do que seus vínculos com as "descobertas", a recepção mais pragmática dos historiadores reforçou a ideia de que para o autor de Meta-história os fatos "reais" não existiriam, abrindo assim margem para falsificações históricas (...) Basta uma leitura detida dos textos de White para percebermos que ele nunca argumentou contra a certeza a respeito dos fatos históricos, da capacidade da disciplina descobri-los, criticá-los e estabelecê-los, mas sim contra a ideia de que para cada processo histórico haveria modelos narrativos verdadeiros que poderiam ser testados com base em sua adequação aos fatos, como se o conflito de interpretações pudesse ser silenciado apenas com a crítica e o estabelecimento dos verdadeiros eventos⁴². (MALERBA, 2016, pág. 9)

Na proposta dos Annales, Febvre já veiculava que o historiador não poderia ligar-se estritamente ao fato humano sem perceber que tais fatos passaram por uma seleção - de objeto, de sujeito, de contexto, de escrita - e, portanto, são criações do próprio homem. Ele cria que era necessário transformar a história em ciência só não identificava que na concepção moderna pudesse não se valer da historiografia. Assim também, defende Heidegger mas este com a percepção de que

⁴² Para um exemplo recente da insuficiência da abordagem crítico-factual na resolução de conflitos de interpretação, cf. PEREIRA, M.H.F. Nova direita? - Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). *Varia História*, 31 (57, set-dez/2015, p. 853-902)

não havia contradição entre um controle cada vez mais objetivo do passado e a multiplicação das narrativas.

História e Historicidade começam a se desenhar, a ideia de que o passado seletivo, ou seja, a enunciação que conhecemos como fato histórico é a escolha de alguns.

Em seu último livro, Hyden White parece explorar algumas das consequências dessa situação quando opõe “passado histórico”, com as narrativas profissionais, à “passado prático”. Admite que são os profissionais da história que define o que seja “histórico” no sentido historiográfico, que por esse acordo entre especialistas se estabelece a convenção do que e como de ser construído o passado histórico, de que por essa convenção os historiadores tomam como referente de suas obras esses aspectos do passado, consensualmente aceitos pela especialidade chamada historiografia (WHITE, 2014, posição 124). Em resumo, “[...] história e historicidade são qualquer coisa que os historiadores praticantes as considerem (posição 128).” Mas esse passado histórico seria apenas uma “construção”, uma “versão altamente seletiva do passado”. Mais relevante, no entanto, seria o “passado prático”, aquele que “[pessoas específicas, grupos, instituições e agências - quer dizer, o passado que pessoas como indivíduos ou membros de grupos recorrem de modo a ajudá-los a fazer julgamento e tomar decisões tanto na vida cotidiana quanto em situações extremas [...]]”(MALERBA, 2016, pág. 12)

A ideia de que o conhecimento científico histórico é a busca de sentido para a sociedade, proposta por otimistas como Rusen, não completa a ideia de que o texto histórico pode ser entendido como “texto literário não ficcional” que recupera a tradição de uma historiografia literária. A história deve provocar “vontades”, suscitar perplexidades para que desenvolvamos um construto social, contudo, isso só é possível se abandonarmos a ideia de história como ciência, vez que esta tem a função de moldar o objeto, “torná-lo disponível e assimilável”.

o debate sobre aspectos científicos e literários da representação histórica está longe de alcançar uma solução consensual, mas certamente o historiador científico parece cada vez mais pressionado a reconhecer os limites modestos daquilo que a ciência histórica pode realmente entregar de prático (ético) à sociedade.

(...) também não nos parece que a sociedade da forma como se organiza nos tempos modernos esteja muito aberta à busca de perplexidades, muito menos na dimensão daquilo que White chama de “passado prático”. Esta falha deveria apenas nos alertar para manter vivo o debate acerca da pluralidade de formas nas quais podemos experimentar, representar e viver nossa condição de seres históricos, e que uma educação para a perplexidade é de fato uma fronteira cada vez menos explorada.

Por tudo isso, parece-nos que os problemas explorados pelo giro linguístico continuarão na pauta dos estudos históricos. (MALERBA, 2016, pág. 13)

A representação histórica moldada pela ciência não traduz os contornos sociais como realmente deveriam ser trabalhados, ela desconsidera as possibilidades ao tentar expor com objetividade as verdades do fato histórico. A dimensão histórica que se utiliza da representação

precisaria de algo mais, sem limites pragmáticos, a historiografia e suas linguagens estariam mais próximas dessa consecução.

O giro linguístico foi a grande transformação, proposta por Johann Georg Hamann e Wilhelm von Humboldt, no século XX; em que a filosofia e outras ciências humanas e sociais colocaram a linguagem como o recurso do discurso, já que as pessoas se limitam por não poder conceber claramente o que lhe é externo. Somos frutos das relações construídas desde a infância, onde as ideias e suas ligações com a linguagem tentam se ajustar e ainda assim, "todos os pensadores independentes e de mente aberta são capazes de criar linguagem; de outra maneira a ciência e a arte nunca estariam aptas para desenvolverem-se de seu estado original para o seu atual estado de perfeição."⁴³ (Schleiermacher, 1992). A década de 70 marca o reconhecimento da linguagem como um agente estruturador das relações humanas vez que antes a linguagem era concebida para definir conceitos e agora é vista "como possibilidades.

A historiografia precisava acompanhar a revolução da linguagem, precisava trabalhar as narrativas históricas como fruto das relações e necessidades de transmitir o fato histórico de uma maneira mais múltipla e menos dogmática. Mesmo que os textos sejam díspares quanto suas propostas, um trabalha a verdade e o outro o verossímil, eles possuem o narrar como fulcro e não podemos desconsiderar que essa atividade resgata muito da subjetividade dos sujeitos em tempo e espaço.

Na introdução de *Verdade e método*, Hans-Georg Gadamer refere-se a uma verdade inacessível por meio de uma metodologia científica. Aquela verdade que surge com a experiência, seja a experiência da filosofia, da arte ou da própria história é a partir desse conceito de verdade, critica "a pretensão de universalidade da metodologia científica" para propor um conceito de conhecimento e de verdade relacionados ao todo da experiência do ser humano no mundo, que coincide com a própria experiência hermenêutica. Nesse universo "verdadeiramente hermenêutico", entram ingredientes como "o modo como experimentamos uns aos outros, como experienciamos as tradições históricas, as ocorrências naturais de nossa existência e de nosso mundo", ao qual estamos ligados pela linguagem e pelo pensamento. (MALERBA, 2016, pág. 16-17)

O narrativismo ganha força nesse cenário onde a prerrogativa da linguagem ganha uma história reflexiva, autores como o filósofo Hans Kellner sustentam que para realmente enxergarmos o texto histórico é preciso que a leitura ache a representação e não mais a verdade do historiador, porque essa realidade; ele jamais alcançará. Malerba (2016) coloca uma série de perguntas que os

⁴³ Schleiermacher. On the Different Methods of Translation. In: Willson, A. Leslie. German Romantic Criticism. Continuum: 1982. Citação original: "In one sense every person is restricted by language; things outside the realm of language cannot be conceived clearly. The formation of ideas, and the nature and extent of their linkage are all controlled by the language the speaker has learned since childhood, which also controls the speaker's intelligence and imagination. Despite this, however, all open-minded independent thinkers are capable of creating language; otherwise science and art would never have been able to develop from their original state to their current state of perfection."

filósofos, desde o século XIX, arrolam sobre o papel do historiador e o texto histórico: o que fazemos nós historiadores? O que resulta de nosso ofício? Que tipo de conhecimento, do passado, oferecemos? Os historiadores somos contadores de história? Podemos nós pretender contar histórias verdadeiras sobre o passado? a que nossas histórias (estórias) se referem? Qual o sentido de verdade possível de uma narração histórica? Como os historiadores procedem para fazer sentido do passado como história? Qual a potencialidade de explicação dos fatos passados pelos historiadores presentes? Quais as especificidades (se elas existirem) que distinguem um texto histórico de um texto ficcional?

Se antes a discussão era acerca dos aspectos metodológicos da produção do conhecimento histórico na análise documental agora era a vez de refletir sobre a escritura da história, verbos como conhecer, compreender, explicar e reconstruir/reatualizar passam a nortear a essência da história quanto disciplina.

No que se refere à questão da narrativa no conhecimento histórico, o foco do debate desde os anos de 1960 gira em torno de se, em que medida, (A) **a narrativa histórica é um modo de explicação**. Esse debate tornou-se chave entre aqueles que enxergam as narrativas históricas como explicações protocientíficas do passado que podem ser formalizadas e analisadas; e aqueles que enfatizam o papel das narrativas para o aumento da inteligibilidade e do conhecimento da história. Uma segunda pauta em torno da narrativa concerne ao trabalho daqueles historiadores, teóricos e filósofos que sustentam que (B) **as narrativas são histórias de ação** e que é a consideração da ação humana em termos narrativos que torna os estudos históricos plenos de sentido e os constituem em explicações significativas do passado humano. Uma terceira área de reflexão sobre o papel da narrativa em história, (C) **sobre o realismo histórico**, explora a questão de que a razão porque os historiadores constroem histórias sobre o passado é que essas histórias refletem a própria vida, a consciência e a existência humanas, as quais têm em si uma natureza e um caráter narrativo. Desde a década de 1960, porém esse debate se acirrou por causa do *linguist turn*, a partir do qual se passou a argumentar que a construção da narrativa histórica nada tem a ver com a experiência dos homens no tempo, com as ações humanas passadas, nem com as fontes ou metodologias científicas de pesquisa, mas é totalmente guiada por protocolos linguísticos e que as histórias contadas pelos historiadores são, em grande medida, (D) **considerações literárias e ficcionais sobre o passado**. (MALERBA, 2016, pág. 23)

A visão objetiva da explicação e causalidade dos estudos históricos com que eram tratadas as narrativas históricas reservaram-nas a um patamar negligenciado pelos filósofos da história. Só a partir da década de 1960 que elas ganharam no meio da filosofia e das ciências da linguagem pois a natureza e função passaram a ser objeto de reflexão. Como afirmou Lawrence Stone (1978), “os historiadores sempre contaram histórias”, narrativas com riqueza de entrelinhas mas que não se permitia descortinar a mensagem se não pela viés documental.

A natureza e função da narrativa é um caso emblemático. Como ensina Rüsen⁴⁴ (...) justamente quando eminentes filósofos e críticos literários passaram a dar tratos ao tema, sustentando que a narrativa histórica tem sua base em considerações literárias e ficcionais sobre passado e que, a rigor, é impossível diferenciar o produto do trabalho de um escritor de ficção de uma obra historiográfica, um número cada vez maior de historiadores passou a se interessar por Teoria da História, por aquilo que Rosen chamou de “razão histórica”, entendida como um conjunto dos princípios ou fundamentos do pensamento histórico que guiam a atividade do historiador. (MALERBA, 2016, pág. 25)

Malerba (2016) nos faz um assentamento em sua obra organizada História e Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica sobre a narrativa histórica, a historiografia e a historiologia que pode assim ser concebido:

- c) historiologia é um discurso meta-histórico os historiadores buscam a compreensão da escrita e do pensamento histórico por uma visão filosófica; especialmente a analítica, formal e crítica. Ela se orienta por: análise, hermenêutica, idealismo e narratividade linguística;
- d) *“a narração histórica é um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica.”* O pensamento histórico é uma atividade criativa, portanto poética, que tem por objetivo dá sentido à experiência do tempo. A narrativa histórica distingui-se de outras narrativas por ligar-se ao tempo, à memória e marca a identidade do discurso (autores e ouvintes). Ela deve afirmar, regularizar, negar e transformar e podem ser classificadas em tradicional, exemplar, crítica e genérica;
- e) a construção de totalidade narrativas na historiografia envolve não apenas lógica mas também estética. Conteúdos e eventos são retratados por imagens que devem se concretizar;
- f) o trabalho histórico deveria ser explicativo e a narrativa realiza essa função quando incorpora condições ao invés de causas. *“A história não se resume a recontar uma sequência linear de ações humanas inteligíveis, mas implica a análise de um complexo padrão de mudança”;*
- g) a análise do enredo é uma metodologia para o estudo histórico;
- h) a narrativa e o mundo real não são excludentes, *“a realidade histórica, constituída pelos planos, ações e experiências das pessoas, possui um caráter narrativo intrínseco e que a narrativa histórica, longe de impor uma estrutura aleatória, é uma continuação por outros meios da mesma realidade que retrata”.*

(...) existem muitos fatos em obras literárias e muita ficção em trabalhos de história. A incerteza da definição surge em ambos os lados da literatura/história. Os estudos literários e a literatura podem oferecer aos historiadores duas coisas. Primeiramente, eles alertam os historiadores para a importância da retórica, do estilo e da dimensão literária da história em geral e da importância de se fazer

⁴⁴ RÜSEN, J. Razão histórica - Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. BRasília: UnB, 2000, pág. 45. Assim, “a teoria ganha uma função nova, específica para esse campo, uma função racionalizado da pragmática textual exercida pela Teoria da História na Historiografia. A historiografia passa a ser, desse modo, parte integrante da pesquisa histórica, cujos resultados se enunciam, pois, na forma do “saber redigido”.

escolhas inteligentes nesses domínios; eles também apresentam um instrutivo repertório de diferentes modos de apresentação. Modos de apresentação não são meramente decorativos, mas intimamente ligados com o empreendimento histórico, especialmente em seu aspecto interpretativo. Em segundo lugar, os estudos literários e a literatura cultivam uma consciência dos aspectos da experiência humana, especialmente aqueles relacionados à subjetividade e identidade, que correm o risco de ser esquecidos pelo historiador no consciente ou não sensível à literatura moderna e aos trabalhos esteticamente criativos de modo geral. (MALERBA, 2016, págs. 32-33)

As narrativas são instrumentos que durante muito tempo foram vistas como recurso literário mas com a mudança da perspectiva do que é história ensaiada desde o século XIX, elas passaram a ser amplamente aceitas como recurso histórico.

Similar ao texto dramático, o texto narrativo tem por elementos básicos: o enredo, personagens, tempo, espaço/ambiente e o narrador. A novidade neste tópico é o narrador, que é considerado um elemento estruturador da narrativa e pode ser em terceira (ele) ou primeira (eu) pessoa do discurso, ou seja, é observador ou personagem dos acontecimentos.

Um narrador observador ou em terceira pessoa; não participa da história, portanto, tende a ser imparcial e classifica-se em: onisciente (sabe de tudo que acontece na narrativa) e onipresente (é ocular nos fatos). Narrador intruso, ele se dirige ao leitor diretamente e expõe seu ponto de vista; quando narrador parcial, toma partido por personagem e o destaca na história.

Já o narrador personagem ou em primeira pessoa; participa diretamente da trama e tem a visão parcial dos conflitos. Pode ele ser testemunha (personagem secundário) ou protagonista.

Como vimos, não precisamos conhecer densamente os elementos constitutivos da narrativa literária para a leitura do texto num viés histórico. Cabe uma leitura crítica utilizando os métodos propostos nas seções anteriores. O pensamento de Cristiano Catarin (professor de história da USP) justifica nosso entendimento; "Os romances também são importantes fontes para estudar e investigar a História, desde que sejam tratados com critério e não considerados, pelos alunos, professores e pelos próprios historiadores, como recurso exclusivo"

Aqui, trata-se de um texto do Realismo Brasileiro, *A Cartomante*, de Machado de Assis (1884). Esse conto teve sua publicação original na *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro e tem por espaço a própria cidade do Rio de Janeiro no ano de 1869. Conta a história do casal Rita e Vilela, este, advogado. Ele reencontra Camilo, um de seus amigos de infância, que contrata seus serviços para tratar dos processos judiciais que envolvem a morte de sua mãe. Porém, Rita envolve-se com Camilo e é criado um triângulo amoroso na história.

Misteriosamente, alguém começa a enviar cartas sem identificação para Camilo. Nos bilhetes, alguém o chama de adúltero, o que faz com que Camilo comece a ficar mais cauteloso em relação à Rita. Esta, por sua vez, em dúvidas sobre o amor de Camilo, começa a visitar uma cartomante. Após algum tempo, Vilela envia uma carta para Camilo, em que chama o amigo para ir

com urgência até a sua casa, mas não explica o motivo do convite. Preocupado, Camilo indaga a cartomante, que lhe faz uma revelação que pode mudar sua vida.

O desfecho é bastante pessimista. Em seus primeiros encontros com Rita e, até mesmo, depois da carta que recebe de Vilela, Camilo crê piamente que o marido não desconfia do romance dos dois. Então, vai até a casa de Vilela. Quando chega, encontra Rita morta e é eliminado por um tiro dado por seu amigo de infância.

a) **método biográfico** - Machado de Assis nasceu no Rio de Janeiro, em junho de 1839. Filho de um mulato, pintor de paredes e de lavadeira, de origem portuguesa, ainda pequeno ficou órfão de mãe. Para ajudar nas despesas da casa trabalhou vendendo doces. Frequentou por pouco tempo uma escola pública mas já se percebia o apuro com as palavras. Ainda cedo aprendeu francês. O gosto pelas letras o levou a frequentar uma tipografia e livraria que era o lugar de publicação da revista *Marmota Fluminense*, oportunidade que permitiu a publicação de seu poema "Ela"; mais tarde veio tornar-se revisor desta revista. Em 1856 entrou na Tipografia Nacional, como aprendiz de tipógrafo e teve a oportunidade de estreitar amizade com o escritor realista Manuel Antônio de Almeida. Sem abandonar a atividade literária, passou a frequentar o mundo boêmio dos intelectuais do Rio de Janeiro. Veio a colaborar para vários jornais e revistas. Teve uma carreira meteórica, como funcionário público. Recebeu do Imperador o grau de Cavaleiro da Ordem da Rosa, por serviços prestados à letras nacionais. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Tinha a saúde abalada pela epilepsia, casou-se com uma forte incentivadora de suas letras que após a sua morte fez Machado recolher-se em casa, em homenagem a esposa, dedicou o poema "A Carolina". Morreu no Rio de Janeiro, no dia 29 de setembro de 1908.

b) **método ideológico** - a história ambienta-se na sociedade carioca do final do século XIX, eixo da sociedade brasileira que vivia do status de um país burguês. Cenário corrompido pelo adultério, pela hipocrisia e certa ingenuidade romântica. Vive-se no Brasil a época de grandes transformações políticas, sociais, econômicas e culturais. Houve a mudança na forma de governo o processo de industrialização, a substituição do trabalho escravo pelo assalariado.

Este processo de industrialização proporcionou, através dos anos, que províncias como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais se tornassem pólos de atração para que os colonos que, espremidos pelo latifúndio, se deslocassem para a cidade à procura de uma vida melhor, mais confortável financeiramente. Isto quer dizer que para os grandes fazendeiros, a vinda para a cidade significava que seus filhos poderiam frequentar escolas e faculdades, tomar contato com os jornais e revistas em circulação. (...) O Rio de Janeiro, por exemplo, era uma cidade heterogênea, com mansões e palacetes ao lado de bairros miseráveis. Na rua do Ouvidor podiam-se encontrar as últimas novidades de Paris, mas a febre amarela e a varíola periodicamente dizimavam a população pobre. Uma aristocracia culta e exigente povoava os salões e os espetáculos de ópera, enquanto o desemprego empurrava milhares de pessoas para uma vida incerta de pequenos trabalhos avulsos, quando não para o baixo meretrício e a malandragem. Nos palacetes de Laranjeiras falava-

se francês nas noites de gala, enquanto não longe dali, nos cortiços, a fome e a miséria faziam estragos na população.
(<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/conthist.htm>.
Acessado em 20/07/2017)

c) método genético ou específico - O conto mostra a visão objetiva e pessimista da vida, do mundo e das pessoas. Faz uma análise psicológica das contradições humanas quando cria personagens imprevisíveis, jogando com insinuações que versam da ingenuidade e malícia, sinceridade e hipocrisia entre os personagens e seus padrões de comportamento. reflexão sobre a mesquinhez humana e a precariedade da sorte humana.

d) cronológico - o texto ambienta-se no final do século XIX. Vê-se uma sequência linear nos acontecimentos que traduzem esse momento da História brasileira.

e) geográfico ou espacial - O uso da citação de um autor clássico (Hamlet, de Shakespeare) no início da obra, demonstra a inclinação do autor pela intertextualidade. Mas essa não é uma estética de retorno ao Clássico, apenas à objetividade que tanto os autores desse momento perseguiam. O Realismo Brasileiro tem forte redação com a estética lusitana; o Realismo Português, até por sermos a essa época ainda “dependentes da metrópole” as características europeias foram facilmente incorporadas. Portugal passava por um período de disputas entre os liberais e os conservadores (monarquia deposta em 1820) e essa estética procurou retratar a renovação, a modernidade. Trouxe para o país as ideias filosóficas e científicas em voga da Europa, focou em questões sociais e na realidade como ela é, sem distorções. As pessoas comuns, com seus problemas e limitações, passaram a ocupar os textos em caráter de destaque, pois a vida cotidiana e a denúncia dos falsos valores servia para apresentar a herança de uma sociedade falida e hipócrita construída pelas escolas anteriores.

f) estético - linguagem descritiva, sóbria e direta, *é repleta de "conversas" que o narrador estabelece freqüentemente com o leitor, transformando-o em cúmplice e participante do enredo (metalinguagem)*. É um conto (micro narrativa literária reconhecida por acontecer em um núcleo reduzido de espaço, personagens e tempo) onde podemos observar características marcantes do estilo de Machado de Assis: o uso de metáforas (figura de linguagem que compara no plano das ideias) constantes, o comportamento imprevisível dos personagens e seu valor filosófico, o uso de comparações superlativas (grau acentuado), bem como a ambigüidade (figura de linguagem que estimula o duplo sentido) em seus personagens. O autor usa intertextualizações literárias (diálogo com outras obras literárias), e o recurso da narrativa onisciente (narrador que tudo sabe), para dinamizar o relato da história acentuando os momentos dramáticos do texto. Usa este recurso que eleva e prolonga o suspense da história. Quanto aos elementos textuais: 1) foco narrativo em terceira pessoa; 2) a história versa sobre quatro personagens principais (Vilela, Camilo, Rita e a cartomante) e outras mencionadas que não participaram diretamente mas com destaque à mãe de

Vilela por ter um papel importante no envolvimento amoroso de Camilo e Rita. *O autor analisa e enfatiza psicologicamente todos os personagens preconizando seus conflitos internos bem como seus temores.*; 3) o tempo é cronológico; 4) espaço é o Rio de Janeiro; 5) ambiente é o doméstico; 6) o enredo tem por tema o triângulo amoroso e o adultério e estrutura narrativa dividida em três partes:

Na primeira, fica-se sabendo que Rita, dotada de espírito ingênuo, havia consultado uma cartomante, achando que seu amante, Camilo, deixara de amá-la, já que não visitava mais sua casa. Desfeito o mal-entendido, faz-se um flashback que vai explicar como se montou tal relação.

Terminada essa recapitulação, vai-se para a parte crucial do conto. Camilo recebe um bilhete de Vilela apenas com a seguinte mensagem: “Vem já, já”. Seu raciocínio lógico já faz desconfiar que o amigo havia descoberto tudo. Parte de imediato, mas seu tálburi (espécie de carruagem de aluguel que equivaleria, hoje, a um táxi) fica preso no tráfego por causa de um acidente. Nota uma estranha coincidência: está parado justamente ao lado da casa da cartomante. Depois de um intenso conflito interior, decide consultá-la. Seu veredicto é dos mais animadores, prometendo felicidade no relacionamento e um futuro maravilhoso. Aliviado, assim como o tráfego, parte para a casa de Vilela. Assim que foi recebido, pôde ver, pela porta que lhe é aberta, além do rosto desfigurado de raiva de Vilela, o corpo de Rita sobre o sofá. Seria, portanto, a próxima vítima do marido traído.

Note neste conto sua estrutura em anticlímax, pois tudo nele (já a partir da citação inicial da famosa frase de Hamlet: “há mais cousas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia”) nos prepara para um final em que o misticismo, o mistério imperaria. No entanto, seu final é o mais realista e lógico, já engendrado no próprio bojo do conto. Reforça esse aspecto o ritmo da narrativa, que é lento em sua maioria, contrastando com seu desfecho, por demais abrupto. E não se esqueça da presença de um quê de ironia nesse contraste entre corpo da narrativa e o seu final. ([http://www.passeiweb.com/estudos/livros/a cartomante conto](http://www.passeiweb.com/estudos/livros/a%20cartomante%20conto). Acessado em 20.07.2017)