

TRABALHO PEDAGÓGICO COM ESCRITA EM AULA DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM AS DIRETRIZES OFICIAIS?

PEDAGOGICAL WORK WITH WRITING IN HISTORY LESSON: WHAT DO THE OFFICIAL GUIDELINES SAY?

Wagner Rodrigues Silva*

Elcia Tavares**

Luciana de Carvalho Barbalho Velez***

RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma análise comparativa entre diretrizes curriculares oficiais brasileiras para o ensino de História, com o intuito de destacar encaminhamentos pedagógicos para o trabalho com a leitura e a produção textual escrita no ensino básico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental. Alguns pressupostos teóricos dos estudos do letramento informam a investigação realizada. Os resultados apontaram convergências entre as orientações curriculares oficiais no que concerne ao trabalho com escrita em aulas de História. Destacamos o letramento científico como uma abordagem que pode contribuir para o trabalho pedagógico interdisciplinar em aulas de História.

Palavras-chave: gêneros textuais; letramento científico; pesquisa.

ABSTRACT

In this paper, we show a comparative analysis among Brazilian official curricular guidelines to History lessons with the intention of emphasizing pedagogical forwarding to the work with reading and textual writing production at elementary school. This is a qualitative research with a documentary nature. Some theoretical assumptions from literacy studies were used in this research. The results pointed out convergences among official curricular guidelines regarding pedagogical activities with writing in History lessons. We emphasize the scientific literacy as an approach that can contribute to the interdisciplinary pedagogical work at History lessons.

Keywords: textual genre; scientific literacy; research.

* Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas (TO), Brasil. wagnersilva@uft.edu.br

** Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína (TO), Brasil. elcia.tavares@gmail.com

*** Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco (BPE), Recife (PE), Brasil. lu_historia@hotmail.com

INTRODUÇÃO¹

Nesta aula, inicialmente solicitamos que [os alunos] reunissem novamente os mesmos grupos da aula anterior para terminar a atividade proposta no fim da primeira aula [...]. Como auxílio aos grupos, sentamos com os mesmos e orientamos a atividade proposta. Neste momento percebemos que muitos tinham dificuldade de ler e interpretar, pois boa parte da turma apenas transcreveu o que estava nos textos, assim tentamos desconstruir esta ação, explicando a importância de ler e interpretar e não apenas transcrever igualmente como está nos textos, livros didáticos, ou qualquer outro documento (Relatório de Estágio Supervisionado: Licenciatura em História – 2015.2).

Iniciamos este artigo reproduzindo um excerto de um relatório de estágio supervisionado obrigatório, produzido por alunos da Licenciatura em História, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Câmpus de Araguaína. Os estagiários, professores em formação inicial, tematizam as dificuldades que os alunos da educação básica apresentam nas práticas escolares de leitura e escrita. Essa e outras situações semelhantes são percebidas e relatadas nos relatórios de estágio produzidos em outras licenciaturas, conforme mostram investigações desenvolvidas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq), no qual foi desenvolvida esta investigação (cf. SILVA; DINIZ, 2014; SILVA; SILVA; BORBA, 2016; TAVARES; SILVA, 2014). Mesmo não estando vinculados à Licenciatura em Letras, os professores em formação explicitam aos alunos a importância de ler e interpretar um texto. Essa ênfase é muito importante, pois o trabalho pedagógico com diferentes linguagens é responsabilidade dos docentes de todas as disciplinas escolares.

No caso específico da disciplina de História, focalizada neste artigo, o uso da leitura e interpretação de textos e documentos é essencial para o entendimento dos processos históricos estudados, bem como a correlação destes com a sociedade em que os alunos estão inseridos, permitindo o desenvolvimento do senso crítico e do pensamento reflexivo. Desta forma, é necessário desconstruir a ideia de que a História é uma disciplina “decorativa” e, portanto, enfadonha, para então proporcionar ao aluno o entendimento de que tal disciplina pode auxiliar a compreensão da realidade à sua volta.

Assim sendo, neste artigo, apresentamos as orientações de trabalho pedagógico com produção textual escrita para a disciplina escolar de História, compartilhadas

1. Esta pesquisa foi apresentada no I Encontro do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários da Região Norte (GELLNORTE), realizado na Universidade Federal do Acre (UFAC), em outubro de 2017. O primeiro autor deste artigo agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de produtividade em pesquisa (PQ-2) concedida, contribuindo portanto para produção da pesquisa apresentada neste artigo (Processo 305094/2016-5).

na proposta da Base Nacional Comum Curricular– BNCC (BRASIL, 2017) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998; 2000). Nas referidas diretrizes, comparamos as orientações mencionadas com propósito de destacar avanços ou inovações no tocante à construção de encaminhamentos pedagógicos alinhados a pressupostos teóricos dos estudos do letramento (cf. SILVA, 2012a; SOARES, 2003; STREET, 1984).

Este trabalho está organizado em três principais seções. Na primeira, sintetizamos algumas contribuições dos estudos do letramento para o trabalho com práticas escolares de linguagem em diferentes disciplinas do ensino básico. Na segunda, descrevemos os procedimentos metodológicos assumidos na pesquisa, além de caracterizar as diretrizes curriculares oficiais selecionadas como documentos da investigação. Na terceira, apresentamos as análises dos dados, quando destacamos os principais encaminhamentos para o trabalho com a produção textual escrita, sugeridos nas diretrizes curriculares.

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO PARA O TRABALHO COM ESCRITA NA ESCOLA

Por serem consideradas, muitas vezes, como atividades dos professores de Língua Portuguesa, há uma tendência do trabalho mais sistematizado com práticas de leitura e produção textual ser ignorado pelos professores das demais disciplinas escolares. Esta representação também tende a ser compartilhada por não especialistas, pais ou responsáveis pelos alunos, que, por influência das práticas pedagógicas da tradição escolar, concebem, por exemplo, a História como uma disciplina “decorativa”, ou seja, com conteúdos prontos a serem memorizados pelos alunos.

Infelizmente, os obstáculos para o desenvolvimento da leitura e escrita no decorrer do aprendizado da disciplina de História não param por aí. Devemos considerar ainda as cobranças tanto social como da administração/coordenação escolar para que os alunos sejam “treinados” para modelos e formatos de provas pelos quais serão avaliados no futuro, com destaque aqui para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e concursos públicos, os quais ainda primam por questões objetivas. O mesmo também vale para as disciplinas afins à História, como Geografia, Sociologia e Filosofia. Isto leva, desde o Ensino Fundamental, a serem adotados, nas escolas, padrões de avaliação similares aos certames de ingresso na universidade ou no serviço público.

Na área de ensino de História, há estudos que versam a respeito da formação docente, dos desafios no ensino da referida disciplina e estágio supervisionado obrigatório (RIBEIRO, 2015; MONTEIRO; ROCHA, 2015; AZEVEDO, 2015; FERREIRA; COSTA, 2015) sem, no entanto, abordar especificamente o trabalho com a leitura ou escrita em sala de aula.

Há investigações referentes às práticas de escrita em aulas de Língua Portuguesa, no campo de estudos da Linguística Aplicada, que apresentam resultados significativos, auxiliando professores da educação básica a redefinir o trabalho com a escrita em sala de aula (cf. BAZARIM; GONÇALVES, 2013; FERRAZI JR; CARVALHO, 2015; SILVA, 2012b; SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016; entre outros). Porém, as discussões relacionadas ao ensino ou ao trabalho com a escrita em outros componentes curriculares parecem ainda não ter avançado significativamente.

Em diferentes áreas do conhecimento científico em que a formação de professores e o ensino básico são focalizados, os estudos do *letramento* têm sido mobilizados para desencadear práticas de ensino mais produtivas, possibilitando a articulação dos conteúdos escolares a demandas instauradas em diferentes domínios sociais, rompendo os limites físicos da escola.

Inicialmente, o termo *letramento* foi apropriado no discurso dos professores de língua, o que é justificado pelo uso do termo nos estudos da linguagem para caracterizar uma abordagem pedagógica *reflexiva*. Essa abordagem se contrapõe ao trabalho pedagógico mais restrito, caracterizado pelo enfoque de elementos formais da língua. Essa última é denominada de abordagem *reprodutiva*, pois, ao ser assumida, enfatiza-se a prática de memorização de metalinguagens e definições gramaticais, as quais, da maneira como são frequentemente trabalhadas em sala de aula, contribuem minimamente para a formação do aluno leitor e escritor (cf. SIGILIANO; SILVA, 2017).

No campo do ensino de ciências naturais, envolvendo o trabalho pedagógico com as disciplinas escolares de Biologia, Ciência, Física e Química, o termo *letramento* é utilizado com finalidades semelhantes. A proposta do *letramento científico* (também denominada em alguns estudos de *alfabetização científica*) tem chegado às salas de aula brasileiras e estrangeiras para evitar a reprodução descontextualizada do conteúdo disciplinar, tornando a escola um espaço desencadeador da investigação científica. Assim, professores e alunos podem produzir pesquisa e, conseqüentemente, conhecimentos, além de proporcionar uma conscientização crítica dos alunos a respeito da necessidade do fortalecimento de atividades científicas socialmente

responsáveis (cf. CUNHA, 2017; DEMO, 2010; HOLDBROOK; RANNIKMAE, 2009; SANTOS, 2007; SILVA, 2016).

Mas o que é letramento? É compreendido por Soares (2003, p. 89) como o “desenvolvimento para além da aprendizagem básica das habilidades, conhecimentos e atividades necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”. Nesse sentido, à medida que o aluno apreende conhecimentos a respeito do funcionamento do sistema da escrita, familiariza-se com o universo da escrita, envolve-se em atividades relacionadas a práticas de leitura e de produção textual. A convivência com tais práticas é necessária para que o aluno consiga utilizar a escrita nas interações sociais diárias características de diferentes domínios sociais, em diferentes modalidades da língua.

O uso do termo letramento se justificou pela contraposição às práticas de *alfabetização* na escola, as quais, numa perspectiva mais restrita, distante da proposta freiriana (cf. FREIRE, 2002), configuram-se no trabalho *sobre* e não *com* a língua. Em outras palavras, quando bem sucedida, a escola prepara os alunos para responder as demandas didáticas da própria instituição. Considerando que o fenômeno do letramento é compreendido como usos da tecnologia da escrita em diferentes domínios sociais e para propósitos diversos, compreendendo ainda valores simbólicos socialmente agregados aos usos da referida tecnologia (cf. KLEIMAN, 1995), o trabalho da tradição escolar envolvendo a escrita também se caracteriza como práticas de letramento, num sentido mais amplo do termo. Portanto, essas práticas institucionais criticadas podem ser identificadas pela denominação *letramento escolar*, responsável pelo que se compreende por *escolarização da escrita*. De acordo com Signorini (2007a, p. 323), numa concepção mais complexa,

o letramento escolar é antes um emaranhado de ações individuais e de grupo, fundamentalmente vinculadas a aparatos institucionais de diversos tipos, desde o mobiliário e aparelhos de apoio, até regimentos internos e programas de ensino, e não um conjunto de conteúdos e metodologias que se vão alterando ou substituindo em função de demandas oficiais e/ou do acesso a novidades acadêmicas.

A autora utiliza o conceito de letramento escolar para instigar reflexões sobre o conjunto de práticas discursivas relacionadas ao uso de materiais escritos na escola. No ambiente escolar, estão presentes diversos materiais que são utilizados para mediação da aprendizagem. O letramento escolar, portanto, abrange múltiplas práticas e eventos de letramento que ocorrem no cotidiano da escola. Envolve tanto as práticas de letramento presentes na dinâmica responsável pelo funcionamento institucional, quanto as que estão normalmente presentes em atividades que se relacionam, mais diretamente, ao ensino e aprendizagem dos conteúdos disciplinas

em sala de aula. O letramento escolar vai além das práticas específicas de ensino da leitura e da escrita na sala de aula, as quais “estão em constituição mútua com outras práticas sociais presentes na instituição, da mesma forma como estão em constituição mútua com os aparatos tecnológicos e materiais de que se valem rotineiramente os agentes institucionais em suas atividades” (SIGNORINI, 2007b, p. 212).

No âmbito dos estudos do letramento, Street (1984; 2014) caracterizou dois modelos de letramento que se contrapõem: *autônomo* e *ideológico*. O modelo autônomo, fortemente praticado na escola, não garante a inserção do aprendiz em múltiplas práticas sociais: o aluno é passivo no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, ocorre de forma descontextualizada e atribui à escrita características intrínsecas, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo do discente. Em aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, o aprendizado da redação escolar é concebido, equivocadamente, como conhecimento suficiente para participação do usuário da língua em diversas interações sociais mediadas pela escrita e moldadas a partir de distintos gêneros textuais. Como dito previamente, esta prática está diretamente ligada aos modelos/formatos de provas exigidos para ingresso acadêmico ou acesso ao quadro de funcionalismo público. Em outros termos, as instituições de ensino tendem a se preocupar mais com a aprovação de seus alunos em certames pós-nível médio, em detrimento do empoderamento dos mesmos para um trânsito social como cidadãos críticos.

O modelo ideológico de letramento, diferentemente do primeiro, conduz-nos a uma visão culturalmente sensível dos usos da escrita, levando em consideração que os usos variam conforme contextos sociais, além de carregarem valores situados nas comunidades em que as diferentes escritas se realizam (STREET, 1984; 2010). A leitura e a escrita são vinculadas às práticas sociais, razão porque são considerados tanto a situação de comunicação dos textos escritos, quanto os valores e as representações por eles perpassados. Os pesquisadores que adotam a perspectiva do modelo ideológico, conforme Rojo (2000), investigam práticas plurais de letramento, contextualizadas em esferas ou domínios sociais específicos (grupos, instituições, contextos).

Finalmente, considerando que, nas diretrizes curriculares investigadas neste artigo, são propostas atividades de escrita desencadeadas por práticas de pesquisa nas aulas de História, a abordagem do letramento científico pode trazer contribuições para o trabalho pedagógico na disciplina ou, de forma mais produtiva, entre diferentes disciplinas. Nesse sentido, destacamos a relevância não só da familiarização dos alunos com práticas de pesquisa características da função desempenhada pelos

historiadores, o que pode ser compreendido mais precisamente como alfabetização científica (cf. DEMO, 2010), mas também do trabalho sistematizado *com* e *sobre* diferentes gêneros textuais necessários na realização e divulgação das investigações historiográficas.

Como exemplo, para o entendimento dos alunos sobre as práticas e linguagens historiográficas responsáveis pela produção da História, o que proporcionaria a referida alfabetização científica, seria interessante trabalhar com diversas fontes utilizadas pelo historiador durante a investigação. No geral, as referidas fontes colocam o historiador em contato com as sociedades que as produziram e permitem que, a partir de sua investigação e crítica, seja escrita uma história. Hoje temos um leque de fontes para investigar que vão desde escritos, sejam eles impressos ou manuscritos, consideradas as mais tradicionais, como documentos administrativos, inventários, processos, livros, periódicos, diários, poemas, passando pelos relatos orais e, até mesmo, pelas mais diversas formas de intervenção do homem na natureza, tais como obras de arte, músicas, vestimentas, ornamentos, utensílios, edificações, monumentos, modelos arquitetônicos de cidades, entre tantos outros (BACELLAR, 2006). Jacques Le Goff (1994) chegou a caracterizar algumas fontes como documento/monumento, tendo em vista a sua função de transmitir dados sobre sociedades existentes no passado, pois a preocupação em conservar a memória sempre fez parte das sociedades primitivas ou civilizadas. Sua função social era transmitir informações a outrem, o que acabava por gerar uma memória coletiva.

Assim, de acordo com Bacellar (2006), o historiador, no trato com os documentos, precisa analisá-los de forma problematizada, questionando suas informações, os significados internos, contextualizando e intertextualizando a fonte para melhor entendê-la. Também é necessário o conhecimento aprofundado da instituição ou da sociedade que a produziu, bem como é de extrema importância o olhar do historiador, como afirma:

Munido das armas e precauções dispostas anteriormente, de conhecimento prévio sobre o assunto (fruto de muita pesquisa bibliográfica) a respeito do período estudado e do que concluíram historiadores que trabalharam antes dele, o pesquisador está pronto para prosseguir na análise e interpretação de suas fontes. Já pode cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanência e produzir um trabalho de História (BACELLAR, 2006, p. 71).

Proporcionar ao aluno o entendimento das práticas historiográficas, familiarizando-o com diversas fontes históricas, permitindo-o trabalhar com este material e, de acordo com sua percepção, interpretar os acontecimentos históricos

explícitos ou mesmo implícitos em tais fontes, traria maior dinâmica às aulas de História, bem como de outros componentes curriculares. Isso motiva o aluno, despertando o interesse pelo assunto e, certamente, fortalece a formação discente numa perspectiva crítica das práticas de leitura e escrita.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa documental de natureza qualitativa, situada na fronteira entre os estudos do Ensino de História e da Linguística Aplicada, o que também foi possível a partir da reunião de pesquisadores dos referidos campos do conhecimento para produção deste artigo. O método de pesquisa que informa a geração dos dados examinados é a *análise documental*, realizada a partir da *abordagem qualitativa* de pesquisa, caracterizada pelo exame dos dados à luz das teorias selecionadas como referências, além dos saberes de diferentes origens de posse dos autores.

Os PCN (BRASIL, 1998; 2000) apresentam orientações pedagógicas para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em todo território brasileiro. A proposta da BNCC (BRASIL, 2017), produzida para definir os conhecimentos fundamentais, competências e aprendizagens em cada etapa da educação básica, foi disponibilizada publicamente no ano de 2015, passou por um período de avaliação, com uma etapa de consulta pública em que foram aceitas contribuições por parte de escolas, organizações da sociedade civil e cidadãos interessados no tema, conforme consta em página específica do Ministério da Educação (MEC), produzida para discussão sobre o assunto. O documento passou por revisão. A segunda versão foi publicada em maio de 2016 e a terceira, versão do documento que analisamos neste estudo, em abril de 2017.

Neste artigo, ilustramos as análises realizadas com excertos extraídos dos PCN (BRASIL, 1998; 2000) e da BNCC (BRASIL, 2017), pertencentes à disciplina de História. Os exemplos reproduzidos correspondem a passagens textuais que trazem propostas de trabalho com práticas escolares de escrita. Não temos pretensão de focalizar quaisquer outros aspectos dos documentos examinados, passíveis de investigação científica em outros estudos. A quantidade de exemplos referentes a cada um dos documentos é justificada pela recorrência de passagens em que são apresentadas propostas de trabalho com produção textual, nas orientações curriculares oficiais investigadas.

Para investigar o que é sugerido em relação ao trabalho com a escrita em sala de aula, analisamos cada excerto reproduzido, estabelecendo convergências

e divergências entre os documentos oficiais selecionados. Para compreensão da organização textual dos PCN (BRASIL, 1998; 2000), apresentamos, resumidamente, a estrutura esquemática do documento, no Quadro 1:

PCN (BRASIL, 1998)
PÁGINAS INTRODUTÓRIAS
Texto destinado ao professor; objetivos do ensino fundamental; estrutura dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, respectivamente.
1ª PARTE:
Divide-se em duas seções: caracterização da área e os objetivos gerais destacando os critérios de seleção e organização.
2ª PARTE:
Subdivide-se em Terceiro ciclo e Quarto ciclo. São apresentados os objetivos e conteúdos para cada ciclo, os eixos temáticos e critérios de avaliação.
Seção denominada "Orientações e métodos didáticos". Contempla discussões sobre materiais didáticos e pesquisas escolares, trabalho com documentos, visita a exposições, museus e sítios arqueológicos, estudo do meio, o tempo no estudo da história.
PCN (BRASIL, 2000)
Apresentação do documento em que se destaca a contribuição dos profissionais envolvidos.
Discussão acerca do sentido do aprendizado na área de Ciências Humanas e suas tecnologias no Ensino Médio.
Competências e habilidades focalizando os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política e de Filosofia.
Rumos e desafios é uma seção em que são apresentadas as possibilidades do desenvolvimento de outros conhecimentos na área de Ciências Humanas, como economia, direito e psicologia.

Quadro 1: Síntese da estrutura textual esquemática dos PCN (BRASIL, 1998; 2000)

Nos PCN do Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998), são apresentadas algumas seções denominadas "critérios de avaliação", "critérios de seleção e organização" e "Orientações e métodos didáticos". A seção intitulada "critérios de avaliação" apresenta discussões a respeito do processo de avaliação a ser realizado pelo professor. Na proposta, temos a "organização de ideias articulando-as oralmente, por escrito e por outras formas de comunicação", como um dos critérios avaliativos que pode ser observado pelo docente para verificar, conforme exposto no documento, se o aluno é "capaz de organizar os conteúdos e conceitos apreendidos e expressá-los de maneira a se fazer compreender" (BRASIL, 1998, p. 75).

Os “critérios de seleção e organização” referem-se à seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, que não devem se limitar ao estudo de acontecimentos e conceituações históricas, sendo necessário ensinar procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História como, por exemplo, “coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo” (BRASIL, 1998, p. 45).

Na seção “Orientações e métodos didáticos”, são apresentados alguns métodos específicos para o ensino da disciplina a que se refere o documento. O ensino de procedimentos de pesquisa, de consulta em fontes bibliográficas, de organização de informações coletadas e de organização de resumos, está entre as situações didáticas que podem ser privilegiadas pelo professor. Também merece destaque, nesta parte do PCN (BRASIL, 1998), a proposição de atividades interdisciplinares e o desenvolvimento de atividades com diferentes fontes de informação, como livros, jornais, revistas, filmes, entre outros.

Com o objetivo de construir uma proposta curricular de caráter efetivamente interdisciplinar, no PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000), são apresentadas “Competências e habilidades” a serem desenvolvidas nos educandos. Ainda nesta parte do documento, são agrupadas as competências básicas e específicas da área de Ciências Humanas e suas tecnologias com base em três grandes campos de competências de caráter geral que se aplicam às três áreas da organização curricular do Ensino Médio.

Conforme exposto no documento (BRASIL, 2000, p.18), os três campos de competências de caráter geral são “representação e comunicação”, “investigação e compreensão” e “contextualização sociocultural”. O primeiro aponta as linguagens como instrumentos de produção de sentido e, ainda, de acesso ao próprio conhecimento, sua organização e sistematização. O segundo, por sua vez, focaliza os conhecimentos científicos, seus diferentes procedimentos, métodos e conceitos, como instrumentos de intervenção no real e de solução de problemas. O terceiro e último enfoca a relação da sociedade e da cultura, em sua diversidade, na constituição do significado para os diferentes saberes.

Para compreensão da organização textual da BNCC (BRASIL, 2017), apresentamos, resumidamente, a estrutura esquemática do documento, no Quadro 2:

BNCC (BRASIL, 2017)
PÁGINAS INTRODUTÓRIAS
Detalhamento sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil. Marcos legais e fundamentos pedagógicos da BNCC.
ESTRUTURA DA BNCC.
São apresentadas a estrutura geral da BNCC e o detalhamento dos elementos que a compõem. São consideradas as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Compreende discussões sobre a Educação Infantil no contexto da Educação Básica, os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.
ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL
Os anos iniciais do ensino fundamental, os anos finais do ensino fundamental.
As áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e seus componentes curriculares (Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, História, Geografia).

Quadro 2: Síntese da estrutura textual esquemática da BNCC (BRASIL, 2017)

As informações e seções contidas na BNCC (BRASIL, 2017), diferenciada pela listagem de conteúdos comuns a serem trabalhados em cada série/ano de escolarização, são dispostas em um número menor de páginas, visto que se condensam em um único documento todas as disciplinas do Ensino Fundamental I e II, conforme se verifica no Quadro 1. Nas primeiras páginas, o documento traz algumas informações sobre o processo de consulta pública e pareceres recebidos, além de uma apresentação da própria BNCC (BRASIL, 2017). Na sequência, tem-se uma seção referente à Educação Infantil e, posteriormente, são apresentadas as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares para o Ensino Fundamental. Nesse último, está presente a área de Ciência Humanas, contendo os fundamentos teóricos do ensino de História, bem como a estruturação deste componente na educação básica.

É interessante ressaltar que os encaminhamentos para o trabalho pedagógico com conteúdos disciplinares dialogam com recentes discussões teórico-metodológicas da própria disciplina de História, levando-nos a compreender que o propósito é fazer com que o aluno não seja apenas passivo, receptor de conhecimentos anteriormente concebidos, mas, mais importante ainda, seja ele

protagonista, ou seja, produtor de saberes históricos, similarmente ao ofício do próprio historiador. Com certeza, isso pode proporcionar um maior interesse discente e um verdadeiro aprendizado, afastando-se do modelo da tradição escolar, caracterizado pela memorização de fatos históricos cronológicos.

Estes novos parâmetros encontram verdadeiros e diversos obstáculos, mas aqui destacamos os relacionados à própria formação dos profissionais licenciados em História. Esses professores têm pouco acesso ao aprofundamento das discussões teórico-metodológicas aqui focalizadas, as quais tendem a ser mais ampliadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em História (cf. GUAZZELLI, 2000).

Há várias décadas, a História vem passando por mudanças que se caracterizam por uma quebra de um paradigma de uma história mais factual, para uma história analítica, que se deu através da passagem da história meramente descritiva do século XIX para uma história problematizada. Esta noção passou a ser usada a partir da Escola dos Annales, na década de 1930, que criticou bastante a história factual, chamada pejorativamente de “historiografia positivista”. A história problematizada se intensificou a partir da década de 1980, quando a história narrativa problematizada começou a crescer, principalmente nos estudos de História Cultural e História Social, com destaque para a forma de abordagem da Micro História, principalmente a partir de Carlo Ginzburg (cf. BARROS, 2005).

A partir desta nova perspectiva ampliaram-se as formas de abordagens, as fontes utilizadas, os métodos e objetos de pesquisa, bem como novos domínios passaram a ser considerados. A História passou a ser vista como uma representação do passado e não mais como a reprodução fiel dos fatos ocorridos. Isso não relativiza a verdade, tornando-a uma ficção, pois os fatos históricos continuam sendo verídicos, mas a interpretação destes fatos está ligada à imagem que se tem dele quando observado nas fontes, seja no que elas dizem ou não dizem. Assim, os sistemas globais de interpretação foram sendo abandonados e dando lugar a uma história mais fragmentada (cf. CHARTIER, 2002). O mundo é representado pelo historiador, mas, de forma imposta, existe uma maneira mais ou menos autorizada de ver o mundo social, a qual contribuiu para a produção de imagens deste mundo. Ou seja, os historiadores possuem um poder proporcional ao seu capital simbólico, o qual é o reconhecimento que recebem do seu grupo e, portanto, a autorização para falar em nome deste grupo (cf. BOURDIER, 1982).

Vem ocorrendo, portanto, o aumento da reflexão sobre a historiografia produzida, que também passou a ser considerada fonte histórica. É a partir desta nova perspectiva que os estudos de Michel de Certeau (2002, p. 66-67) sobre a operação historiográfica tornou comum o conceito de *lugar social*, entendido como

lugar de produção socioeconômica, político e cultural. É a partir deste “lugar” que se dá o processo de pesquisa histórica, desde o interesse pelo tema, passando pela seleção dos métodos, das fontes, e das questões propostas. Em outras palavras, os historiadores são frutos da sociedade em que estão inseridos e da sua experiência particular de vida, e, portanto, sua produção também é marcada por estas características. É justamente desta forma que se entende a produção historiográfica como fonte histórica.

É com essas novas linguagens historiográficas – as quais constituem o que ficou conhecido como *Nova História Cultural* – que os discentes precisam ser familiarizados e, por fim, apropriarem-se para a produção dos seus próprios saberes históricos. O papel dos professores é essencial para que estas atividades possam ser viabilizadas. Vejamos, portanto, encaminhamentos para esta apropriação à luz das diretrizes oficiais.

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA EM DIRETRIZES OFICIAIS

Nos PCN (BRASIL, 1998; 2000) e na BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino de História, são poucos os momentos em que as práticas de escrita são tematizadas. Inexistem orientações mais sistematizadas para o trabalho com a escrita ou leitura em sala de aula, o que demanda uma maior autonomia por parte do educador para procurar orientações sobre práticas escolares de linguagem em outras áreas do conhecimento, a exemplo da Linguística Aplicada, ou, até mesmo, para desenvolver atividades ou projetos interdisciplinares com professores atuantes nas disciplinas de ensino de língua.

No Exemplo 1, referente ao PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), reproduzimos duas orientações a partir da seção “Orientações e métodos didáticos”. São elencados alguns métodos e instrumentos didáticos que podem favorecer o aprendizado dos conteúdos de História pelos alunos. No referido documento, são mencionadas algumas situações didáticas que podem ser privilegiadas.

Exemplo 1: PCN/ENSINO FUNDAMENTAL (BRASIL, 1998, p.77).

– ensinar procedimentos de pesquisa, consulta em fontes bibliográficas, organização das informações coletadas, como obter informações de documentos, como proceder em visitas e estudos do meio e como organizar resumos;

– solicitar resumos orais ou em forma de textos, imagens, gráficos, linhas do tempo, propor a criação de brochuras, murais, exposições e estimular a criatividade expressiva.

Conforme explícito nos PCN (BRASIL, 1998, p. 77), “é tarefa do professor criar situações de ensino para os alunos estabelecerem relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais”. Este escopo de trabalho precisa ser compreendido pelos alunos, pois, para muitos não especialistas, a História estuda relevantes acontecimentos do passado, o que resultaria numa disciplina com poucas contribuições para o tempo presente experienciado pelos alunos.

Segundo nos indica Roger Chartier (2009), a História, entendida como uma construção narrativa de fatos verídicos ocorridos no passado ou como uma representação destes fatos em forma escrita, a partir da imaginação do que foi e não é mais, tem toda relação com a atualidade, tendo em vista que é através desta forma de apreender o passado que se compreende o tempo presente. Em outras palavras, a realidade presente só pode ser corretamente compreendida quando observada à luz dos processos históricos passados.

O campo da História deve ser entendido como lugar de memória e identidade. Memória das sociedades passadas e construção da(s) identidade(s) de si e da sociedade a qual se pertence. Segundo as palavras de John Lewis Gaddis (2003), este exercício contribui para a formação de uma consciência histórica e os referidos elementos são apreendidos através das representações, assim como uma paisagem é retratada por um artista, pois

quando pensamos o passado como uma paisagem, a história é o modo pelo qual a representamos, e é esse ato de representação que nos diferencia do familiar, deixando-nos vivenciar através de outrem o que não podemos experimentar diretamente: uma visão mais ampla (GADDIS, 2003, p.19).

Ainda no dizer de Chartier (2009), a História é a leitura do tempo, o qual também inclui o tempo presente. Este campo historiográfico, também conhecido como história imediata (BARROS, 2005) ou como história do tempo presente (HOBSBAWM, 1998), é bastante difícil de ser feito, visto que o historiador, de alguma maneira, está inserido no próprio contexto estudado, tornando-se muitas vezes mais um produtor de testemunhos dele mesmo do que apenas um observador/narrador. Contudo, deve-se cuidar para que esta análise seja feita de forma diferente de como é feito no jornalismo, embora ambos estejam às vezes muito próximos. Além do mais, a escrita do presente como história beneficia-se imensamente da história oral, já que muitos personagens ainda estão vivos e podem relatar os acontecimentos estudados a partir de seus testemunhos (BARROS, 2005).

Desta forma, as situações de ensino sugeridas no Exemplo 1 focalizam procedimentos necessários para o desenvolvimento de investigações, tendo a

escrita como instrumento de mediação da aprendizagem dos alunos a partir da coleta e organização de informações, obtenção de documentos e elaboração de resumos. O processo de resumir, segundo Amorim-Ferreira (2011, p. 64), não é tão simples quanto parece: “implica um trabalho complexo sobre os textos com vistas a um objetivo e a um destinatário”. Resumir um texto é “depreender as sequências maiores do tema global de um texto-base e realizar o processo mental de sumarização das informações”. O gênero resumo é uma ferramenta útil para as atividades de estudo e de pesquisa. Possibilita ao estudante sintetizar e organizar as informações coletadas ou obtidas durante a investigação. Configura-se ainda como uma estratégia que auxilia na compreensão textual.

A atividade de pesquisa na sala de aula representa um grande problema e desafio para os professores que, muitas vezes, não foram familiarizados com práticas investigativas na formação inicial nas licenciaturas². Inúmeros formadores de professores, inclusive, abrem mão da prática de pesquisa no ensino superior e rendem-se à reprodução de conteúdos legitimados e produzidos por outrem. Conforme Ramos e Silva (2011, p. 172):

Entendida na maioria das vezes pelos alunos como cópia de trechos de textos de livros ou da internet, reflete a falta de orientação dos professores. Ordens do tipo ‘faça uma pesquisa sobre a Revolução Francesa’ indicam pouca familiaridade do professor com a pesquisa. Como o tema Revolução Francesa é amplo o suficiente para compor uma biblioteca com milhares de exemplares, o docente terá que aceitar tudo o que os alunos trouxeram porque, em seu comando, há a falta de critérios objetivos para a correção.

Isso está diretamente ligado, muitas vezes, a problemas relacionados à reflexão da própria disciplina de História, do pensar teórico-metodológico sobre a disciplina e a aplicação destes conceitos e métodos no exercício de pesquisa empírica. Não era incomum aos cursos de graduação, sobretudo nas Licenciaturas plenas em História, tratarem desta temática apenas nas cadeiras de “Introdução aos Estudos Históricos”. Na verdade, os futuros profissionais deveriam não apenas aprender como produzir

2. Talvez este seja o maior desafio a ser enfrentado por grande parte das Licenciaturas em História, quando comparadas aos cursos de bacharelado da mesma disciplina. Enquanto os bacharelados priorizam a iniciação científica para fins de pesquisa, inserindo os alunos no campo investigativo, inclusive com disciplinas de paleografia, história oral e outras linguagens historiográficas nas suas matrizes curriculares, preparando mais os futuros historiadores para a pesquisa histórica e produção de saberes históricos, as disciplinas de licenciatura deixam a desejar neste sentido, priorizando muito mais os componentes pedagógicos ou didáticos, os quais também são importantes, mas que não preparam os licenciados para o trato com as fontes históricas e para o campo de pesquisa específico da História. Desta forma, torna-se mais difícil para estes últimos trabalharem em sala de aula com seus alunos os conteúdos históricos da forma como propõem as diretrizes oficiais brasileiras ou os encaminhamentos metodológicos resultantes de estudos científicos, a exemplo do apresentado neste artigo.

saberes históricos, a partir das diversas ferramentas metodológicas que possui o campo historiográfico, mas também pensar profundamente sobre a produção destes saberes dentro das temporalidades. Desta forma, justamente estas falhas nos cursos de graduação acabam por refletir na fragilidade do ensino na educação básica, ao tentarem produzir saberes históricos, limitando-se, por sua vez, a aulas expositivas e avaliações pouco produtivas (cf. GUAZZELI et al, 2000).

Os professores precisam exercer o magistério com mais autonomia. Ainda conforme Ramos e Silva (2011, p. 172), os professores de História precisam ser “capazes de elaborar questões pertinentes ao objeto histórico” (RAMOS; SILVA, 2011, p.172). A prática da pesquisa em sala de aula pode ser um mecanismo eficaz nesse processo de formação do aluno. O interesse pelo saber histórico pode ser despertado por meio de atividades relacionadas à pesquisa, descentralizando o trabalho com conteúdos disciplinares das mãos dos professores ou, até mesmo, dos livros didáticos. O desafio é justamente tentar propor ao aluno situações de aprendizagem que não só o auxiliem na problematização histórica, mas que, acima de tudo, permitam algum posicionamento mais crítico por parte dos aprendizes.

Evidentemente, existem muitos fatores que podem interferir no andamento de uma atividade investigativa, como a falta de critérios objetivos por parte do docente, turmas numerosas, condições inadequadas de trabalho, corpo discente com graves problemas sociais, entre outros. Existe um enorme agravante que dificulta não apenas o trabalho dos docentes em História, mas também das suas disciplinas afins, que é a carga horária muito pequena para cada turma, diferentemente, por exemplo, da disciplina de Língua Portuguesa. Enquanto esta possui, em média, cinco aulas por semana em cada turma, à disciplina de História cabem apenas duas aulas nas mesmas turmas sem diálogo com os demais componentes curriculares. Ou seja, um professor de História necessita de três turmas a mais para cumprir a mesma carga horária de um profissional do ensino de Língua Portuguesa. Isso é refletido numa quantidade três vezes maior de trabalhos e provas para corrigir, aulas para preparar e cadernetas para preencher. Tudo isso dificulta tanto a proposição de pesquisas, quanto a avaliação dos trabalhos feitos pelos discentes. São adversidades a serem superadas e que não podem paralisar o professor.

Focalizando a formação docente e o cotidiano da sala de aula como um espaço em que os sentidos são construídos na relação entre interlocutores, Schmidt (2004, p. 57) enfatiza que o professor pode ensinar o aluno “a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas”. Nesse sentido, muito além de ensinar os procedimentos sugeridos nas orientações oficiais e tentar

desenvolver a autonomia dos alunos, os docentes precisam “dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História” (p.57).

Assim, o aprendizado dos discentes deve parecer-se com a própria investigação histórica produzida por historiadores. Neste sentido, podemos observar que as propostas para o ensino da História nos níveis fundamental e médio acabam por refletir uma discussão muito mais ampla, que, como vimos, vem sendo focalizada há décadas pelos teóricos desta disciplina (cf. BARROS, 2005).

Ainda na seção “Orientações e métodos didáticos”, contida nos PCN do Ensino Fundamental (BRASIL 1998), temos um tópico denominado “materiais didáticos e pesquisas escolares”. Essa parte do documento traz uma discussão em relação aos procedimentos didáticos, envolvendo diferentes práticas de leitura e habilidades para apreensão do conteúdo lido, conforme ilustrado no Exemplo 2.

Exemplo 2: PCN/ENSINO FUNDAMENTAL (BRASIL, 1998, p. 82).

a ampliação do conhecimento, das capacidades e das atitudes de autonomia dos estudantes, como manusear livros, revistas e jornais; localizar informações, estabelecer relações entre elas e compará-las; familiarizar-se e desenvolver domínios linguísticos; identificar ideias dos autores, perceber contradições e complementaridade entre elas; trocar e socializar opiniões e informações; selecionar e decidir; observar e identificar informações em imagens, textos, mapas, gráficos, objetos e paisagens.

No Exemplo 2, as atividades relacionadas às práticas de leitura e escrita de textos pertencentes a diferentes gêneros, que circulam em diferentes suportes, ocupam um espaço significativo no processo de ensino de História. Essas fontes históricas podem ser trabalhadas, inclusive, como unidades para análise linguística na disciplina de Língua Portuguesa, servindo de contextos para os elementos dos sistemas da língua a serem focalizados. Em outras palavras, os professores das duas disciplinas podem se empoderar a partir do trabalho cooperativo e interdisciplinar.

Para alcançar as habilidades elencadas no excerto do Exemplo 2, é necessário um significativo trabalho de planejamento pedagógico para evitar a excessiva escolarização das atividades com textos escritos, caracterizada pelo preparo dos alunos para responderem unicamente os exercícios didáticos. A diversidade de fontes em sala de aula não garante a inovação do ensino de História, mas, sim, os usos a serem feitos dos textos.

Com isso, as mesmas fontes históricas que colocam o historiador em contato direto com o seu problema e o fazem observar fatos históricos e discursos, devem ser as fontes a permitir que os alunos analisem uma sociedade humana no tempo, como meio de acesso ao fato histórico, da mesma forma que uma testemunha, ou como sendo esta mesma fonte o fato histórico, ao analisarem o discurso produzido

numa época, ou mesmo seus silêncios e omissões (cf. BARROS, 2005; FOUCAULT, 2006).

Na apresentação referente à seção destinada à área de Humanas, contida na BNCC (BRASIL, 2017), estão presentes algumas informações que dialogam de alguma maneira com o que foi posto nos PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) há quase 20 anos, conforme verificável no Exemplo 3, que reproduz orientações gerais para o trabalho pedagógico na área de Ciências Humanas (Geografia e História), no Ensino Fundamental I.

Exemplo 3: BNCC/HISTÓRIA: Anos iniciais do EF (BRASIL, 2017, p. 307).

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam. O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o meio ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações.

Na BNCC, estabelece-se que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante estabelecer práticas de leituras e diálogos por meio de diferentes tipos de experiências, em especial o trabalho de campo, conforme dito no excerto reproduzido no Exemplo 3.

Ao manusear livros, revistas e jornais, por exemplo, o aluno está lidando com textos de diferentes gêneros e pertencentes a várias esferas. Além disso, “possibilitam práticas de letramento de esferas diversificadas de circulação dos discursos, por meio da leitura de textos em gêneros também variados” (ROJO, 2010, p. 443). Uma forma interessante de ensinar esse procedimento aos alunos é organizar coletâneas de fontes históricas ou, até mesmo, de texto de divulgação dos resultados das pesquisas realizadas e registradas pelos próprios alunos. A análise dos discursos produzidos é extremamente importante para o entendimento das sociedades estudadas, pois:

todo texto é produzido em um lugar que é definido não apenas por um autor, pelo seu estilo e pela história de vida deste autor, mas principalmente por uma sociedade que o envolve, pelas

dimensões desta sociedade que penetram no autor, e através dele no texto, sem que disto ele se aperceba. Uma época, uma sociedade, um ambiente social (rural, urbano), uma Instituição, uma rede de outros textos às quais o autor deverá se conformar, as regras de uma determinada prática discursiva ou literária, as características do gênero literário em que se inscreve o texto – tudo isto constringe o autor que escreve o texto, deixando, nele suas marcas a princípio indelévels, mas que devem ser pacientemente decifradas pelos historiadores e outros analistas de textos. Além de um lugar de produção, todo texto tem também um destino. Pode ser, por exemplo, um determinado receptor ou grupo de receptores [...].O receptor, mesmo que o autor ou produtor do texto não esteja plenamente consciente disto, ajuda também a escrever o texto. Quem escreve um texto acaba sem querer antecipando certas expectativas de quem irá recebê-lo, seja para contemplá-las ou para afrontá-las. Qualquer texto visa um receptor (ou um “lugar de recepção”), porque ele tem uma “intenção” (uma mensagem que quer ser transmitida ou uma informação a ser registrada) (BARROS, 2005, p. 137-138).

Em outras passagens da BNCC (BRASIL, 2017), são apresentados alguns encaminhamentos explícitos para um trabalho pedagógico entre diferentes áreas ou disciplinas. Também podemos verificar orientações para o trabalho com documentos, conforme excerto reproduzido no Exemplo 4:

Exemplo 4: BNCC/História: Anos Finais do EF (BRASIL, 2017, p. 369).

O segundo procedimento diz respeito à escolha de fontes e documentos. O exercício de transformar um objeto em documento é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu. O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu.

Os procedimentos básicos para o trato com a documentação envolvem: identificação das propriedades do objeto (peso, textura, sabor, cheiro etc.); compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos (máquina que produz mercadorias, objeto de arte, conhecimento etc.); e utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo do tempo. Esse exercício permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro.

As discussões apresentadas a respeito da pesquisa em sala de aula, considerada como um mecanismo eficaz no processo de formação do aluno, também são retomadas no Exemplo 4, além do trabalho com características dos diferentes documentos históricos, que circulam em diferentes esferas ou domínios sociais, a exemplo da imprensa e da literatura.

O exemplo em análise, extraído de subseção em que se discute a respeito do processo de ensino e aprendizagem da História nos anos finais do Ensino Fundamental, focaliza o segundo procedimento no qual está pautado o ensino na disciplina. Tematiza, conforme exposto no documento, “o desenvolvimento das

condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens” (BRASIL, 2017, p. 367)

Ensinar o estudante a tratar e obter informações de documentos, conforme verificamos no Exemplo 1, extraído dos PCN (BRASIL, 1998), é uma das situações didáticas que podem ser privilegiadas no Ensino Fundamental. As diretrizes curriculares já existentes apresentam esse trabalho como uma atividade que pode ser desenvolvida com os estudantes.

Conforme visto nos exemplos, há convergências entre as orientações pedagógicas apresentadas nos PCN (BRASIL, 1998) e na BNCC (BRASIL, 2017), no que se refere ao Ensino Fundamental, embora as práticas interdisciplinares não estejam tão explícitas nos PCN do Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1998; 2000).

No que se refere ao PCN do Ensino Médio (BRASIL 2000), pode-se afirmar que há alguns tópicos que fazem menção às propostas de trabalho com a escrita. A terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017) não apresenta seção específica para a mesma etapa da educação básica, pois a divulgação da base curricular para o Ensino Médio está prevista para um momento posterior.

O excerto do Exemplo 5 se encontra na seção denominada “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História”. No PCN (BRASIL, 2000), é apresentado um agrupamento de três competências básicas e específicas da área (“representação e comunicação”; “investigação e compreensão”; “contextualização sociocultural”) que foram assim organizadas com o objetivo de contribuir para a construção de propostas curriculares de caráter interdisciplinar. O referido excerto está inserido no tópico relacionado às competências de “Representação e Comunicação”, as quais, conforme apresentado na introdução do documento, “apontam as linguagens como instrumento de produção de sentido, e ainda, de acesso ao próprio conhecimento, sua organização e sistematização” (BRASIL, 2000, p.18).

Exemplo 5: PCN/História: Ensino Médio (BRASIL, 2000, p.28)

Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

Conforme exposto no Exemplo 5, entre as competências que precisam ser desenvolvidas na disciplina de História, espera-se que os alunos consigam produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos. O documento

poderia sugerir a produção escrita de algum gênero, o que, certamente, esclareceria melhor a orientação para os leitores. Mais uma vez, o planejamento pedagógico ganha relevância. Os textos analíticos poderiam ser artigos de divulgação científica com resultados dos exames das fontes históricas realizados pelos alunos. Esses mesmos resultados poderiam ser apresentados oralmente em feiras ou mostras científicas propostas para o compartilhamento de conhecimentos produzidos pelos próprios alunos e não para a reprodução de informações prontas, simplesmente copiadas de textos de referência, prática consolidada em muitos eventos escolares (cf. FERNANDES, 2016).

Outro gênero textual que possivelmente realizaria o propósito apresentado no Exemplo 5 é o relatório de pesquisa. Este último possibilita a exposição, relação ou descrição minuciosa de fatos observados durante uma investigação. Além disso, permite que a análise ou interpretação dos autores seja compartilhada. O trabalho com gêneros textuais seria uma possibilidade de enriquecer as atividades propostas. Para que o professor de História consiga trabalhar com esses gêneros em sala de aula, é imprescindível um investimento maior na formação linguística do profissional e o desprendimento para trabalhar em equipe com profissionais responsáveis por outras disciplinas escolares, a exemplo da Língua Portuguesa.

Ao discutir sobre a implementação de projetos colaborativos na escola, considerando as práticas de letramento, Kleiman e Moraes (2003, p. 56), no âmbito da Linguística Aplicada, afirmam que “os projetos fornecem uma oportunidade sem igual para escapar da circularidade e da alienação das atividades escolares ao incorporar uma prática social relevante que impulsiona a investigação, a aprendizagem, permitindo conceber a educação como um processo de vida”.

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar, que deve ser incentivado a partir do Ensino fundamental, conforme proposto na BNCC (BRASIL, 2017), pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de diversas atividades na escola. Além disso, vivenciar diversas práticas de leitura e escrita mais funcionais e de forma colaborativa pode ser uma excelente maneira de ajudar a desenvolver o letramento do aluno.

A proposta contida no Exemplo 5 apresenta a possibilidade de produção de textos orais e escritos. Considerando a diversidade de textos existentes em variados contextos, vale destacar a importância de o professor buscar maneiras de inserir o aluno em diferentes eventos de letramento, ou seja, em situações interativas mediadas pela escrita. O contato com textos pertencentes a diversas esferas sociais ajudam os alunos se familiarizarem com diferentes formas interativas, os denominados gêneros textuais. Necessitamos de gêneros específicos para atingir determinados

propósitos. Tendo em vista que muitas são as demandas sociais envolvendo leitura e escrita, a escola deve priorizar as práticas que realmente contribuem para a formação do cidadão. É necessário focalizar o letramento enquanto prática social.

Em outra passagem textual também pertencente aos PCN (BRASIL, 2000) do Ensino Médio, identificamos uma orientação referente ao trabalho que pode ser desenvolvido em sala de aula, como a organização do conteúdo por temas variados, em épocas diversas. Conforme Exemplo 6, a finalidade desse trabalho é desenvolver no aluno a capacidade de extrair informações de diversas fontes documentais, tais como textos escritos, iconográficos ou musicais.

Exemplo 6: PCN/História: Ensino Médio, (BRASIL, 2000, p. 26)

O trabalho permanente com pesquisas orientadas a partir da sala de aula constitui importante alternativa para viabilizar essas sugestões pedagógicas. Sugestões que pretendem desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o tempo presente também como processo. Entender o atual estágio tecnológico requer, por exemplo, que o aluno entenda o que é a linguagem escrita e seu papel social, situando-a nos diversos suportes usados pelos homens para criá-la e dela se apropriar, tais como papiros, pedras, placas de barro, papel, livros e computadores.

O Exemplo 6 pertence à seção intitulada *O que e como ensinar em História*. Há uma sugestão de trabalho com pesquisas a serem desenvolvidas em sala de aula e o que nos chama bastante atenção é a proposta de desencadear a curiosidade dos alunos a partir de fatos da atualidade, a exemplo das relações que podem ser observadas entre as manifestações da escrita e “o atual estágio tecnológico”. Compreender fenômenos atuais requer o esforço de visualização da articulação dos mesmos a outros instaurados ao longo da história. A transformação da sala de aula em lugar de pesquisa histórica é um procedimento pedagógico a ser lembrando pelos professores, pois estimula a curiosidade dos alunos e propiciar a produção de saberes.

O trabalho com pesquisas, conforme apresentado no PCN (BRASIL, 1998; 2000) e na BNCC (BRASIL, 2017) é uma sugestão pedagógica que possibilita o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o tempo. O conceito de tempo é extremamente importante para o ensino de História na educação básica. O estudo desta categoria não se restringe às definições sobre os significados de tempo. Apresenta-se como uma possibilidade de “levar o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História e ter claro sua importância nas formas de organização sociais e seus conflitos” (BEZERRA, 2005, p. 44).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame dos PCN (BRASIL, 1998; 2000) e da BNCC (BRASIL, 2017) revelou a relevância da investigação científica como prática pedagógica para o estudo da História nas escolas brasileiras. Essa orientação se contrapõe às práticas da tradição escolar, marcada pela memorização dos conteúdos escolares pelos alunos, cuja funcionalidade tende a se reduzir à garantia do desempenho dos aprendizes nas avaliações escolares. No entanto, apesar da referida tradição escolar para o ensino da História ainda ser predominante, percebemos que a normatização oficial se aproxima das discussões teórico-metodológicas sobre a História como ciência no âmbito mais acadêmico, propondo práticas próprias dos historiadores para o trabalho pedagógico na escola básica.

Para um trabalho mais produtivo com a produção textual escrita a partir dos conteúdos de História, destacamos dois encaminhamentos simples a serem considerados pelos educadores que trabalham com a referida disciplina no ensino básico e, também, no ensino superior, com a formação inicial e continuada de professores: (1) o trabalho pedagógico interdisciplinar é inevitável, pois bem sabemos que a história é tecida nas diversas esferas ou domínios sociais. Os conteúdos disciplinares são vivos, entrelaçam-se numa rede em constante movimento; (2) as diversas linguagens são responsáveis pela materialização da história, portanto, compreender a tessitura dos acontecimentos sociais significa trabalhar com textos, compreender discursos. As práticas de pesquisa são organizadas ou mediadas pela escrita, o que, mais uma vez, sugere o trabalho pedagógico cooperativo entre as disciplinas de História e de Língua Portuguesa.

Finalmente, lembramos que os estudos do letramento vêm se expandido em diferentes áreas do conhecimento científico que focalizam questões pedagógicas, o que é justificável pelas contribuições teóricas e práticas para minimizar a escolarização excessiva dos conteúdos das diferentes disciplinas escolares. Isso revela que o trabalho com a linguagem, sobretudo com práticas de leitura e escrita, está na base da inovação das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, C. (2015) A formação do docente em história como profissional do magistério da educação básica. *História & ensino*. Londrina: UEL. v. 21, n. 2, pp. 55-82.
- BACELLAR, C. (2006) O uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (org.), *Fontes Históricas*. 2ª Ed.. São Paulo: Contexto, pp. 23-79.

- BARROS, J. (2005) *O Campo da História: Especialidades e Abordagens*. 3ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- BEZERRA, H. G. (2005) Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, L. et al. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, pp. 37-48.
- BOURDIER, P. (1982) *A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp.
- BRASIL. (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental*. História. Brasília: MEC.
- BRASIL. (2000) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC.
- BRASIL. (2017) *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 3ª Versão. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 07 de abril de 2017.
- CERTEAU, M. (2002) *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CHARTIER, R. (2009) *A História ou a leitura do tempo*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica.
- CHARTIER, R. (2002) *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- CUNHA, R. B. (2017) Alfabetização científica ou letramento científico? interesses envolvidos nas interpretações da noção de *scientific literacy*. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 22, n. 68, pp. 169-186.
- DEMO, P. (2010) *Educação e alfabetização científica*. Campinas: Papyrus.
- FERNANDES, E. R. (2016) *Letramento científico no ensino básico público no município de Palmas – Tocantins*. Dissertação de Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína.
- FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R. S. (2015) *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial.

- FERREIRA, C. A. L.; COSTA, M. A. (2015) Ensino, história e educação com/sem convergências. *História & Ensino*. Londrina: UEL v. 21, n. 2, pp. 13-30.
- FOUCAULT, M. (2006) A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. *Leituras Filosóficas*, 14ª Ed. São Paulo: Edições Loyola.
- FREIRE, Paulo. (2002) *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- HOLDBROOK, Jack; RANNIKMAE, Mii. (2009) The Meaning of Scientific Literacy. *International Journal of Environmental & Science Education*. v. 4, n. 3, pp. 275-288.
- GADDIS, J. L. (2003) *Paisagens da História: como os historiadores mapeiam o passado*. Tradução de Maria Rocha Motta. Rio de Janeiro: Campus.
- GONÇALVES, A V.; BAZARIM, M. (2013). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. Campinas: Pontes Editores.
- GUAZZELLI, C. A. B. et al (2000). *Questões de teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.
- HOBBSAWM, Eric J. (1998) *Sobre História: Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras.
- KLEIMAN, A. (1995) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 15-61.
- KLEIMAN, A.; MORAES, S. (2003) E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- LE GOFF, J. (1994) *História e Memória*. 3ª ed. Tradução de Bernardo Leitão e Irene Ferreira. Campinas: Editora Unicamp.
- RAMOS, A. D.; SILVA, E. J. (2011) Formando professores de história a partir da prática. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (orgs.). *Estágio Supervisionado e práticas educativas*. Dourados: EDUEMS, pp.169-181.
- RIBEIRO, R. R. (2015) Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. *História & Ensino*. Londrina: UEL, v. 21, n. 2, pp. 83-103.

- ROJO, R. (2010) Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: letramentos possíveis. *Revista Perspectiva*. Florianópolis: UFSC, v. 28, n. 2, pp. 433-465.
- SANTOS, W. L. P. (2007) Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 12, n. 36, pp. 474-550.
- SCHMIDT, M. A. (2004) A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. et al. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, pp. 54-66.
- SIGILIANO, N. S.; SILVA, W. R. (2017) Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. (orgs.). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, pp. 19-40.
- SIGNORINI, I. (2007a) Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. (orgs.). *Linguística aplicada e suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 317-337.
- SIGNORINI, I. (2007b) Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. (org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 211-228.
- SILVA, W. R. (2012a) *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores.
- SILVA, W. R. (2012b) Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. *Linguagem & Ensino*. Pelotas: UCPel. v. 15, n. 2, pp. 387-418.
- SILVA, W. R. (2016) Letramento científico na formação inicial do professor. *Revista práticas de linguagem*. Juiz de Fora: UFJF, v.6, n. especial, pp. 08-23.
- SILVA, W. R.; DINIZ, A. L. S. (2014) Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp, v. 53, n. 2, pp. 333-355.
- SILVA, W. R.; LIMA, P. da S.; MOREIRA, T. M. (2016) *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. Campinas: Pontes Editores.

- SILVA, W. R.; SILVA, K. L.S.; BORBA, L. C. (2016) Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB, v. 16, n. 2, pp. 277-308.
- SOARES, M. (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autentica.
- SOARES, M. (2003) Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo Global, pp. 89-113.
- STREET, B. V. (1984) *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- STREET, B. V.. (2010) Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis: UFSC, v. 8, n. 2, pp. 541-567.
- STREET, B. V.(2014) *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.
- TAVARES, E.; SILVA, W. R. (2014) Escritas propostas para diferentes disciplinas escolares e formação do professor nas licenciaturas. In: SILVA, L. H. O.; MELO, M. A.; OLIVEIRA, L. R. P. F. (orgs.). *Ensino de Língua e Literatura: pesquisas na pós-graduação*. Palmas: EdUFT, pp. 97-120.

Recebido: 27/04/2017

Aceito: 30/10/2017