

Lendo o Texto de História do Livro Didático: Construindo Práticas de Leitura e Narrativas Históricas

Luísa Teixeira Andrade Pinho¹

Maria Lúcia Castanheiras²

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de uma aula de História acerca da temática do Período Neolítico, extraída do banco de dados gerado pela pesquisa de doutorado, defendida em setembro de 2013, intitulada *Práticas de leitura em aulas de História*: um estudo de caso etnográfico, que buscou investigar como a leitura dos textos de História foi socialmente construída em uma sala de aula de História da 5ª série/6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Eleonora Piurucetti, da rede pública de Belo Horizonte. Os princípios teóricos e metodológicos de análise se basearam em uma tendência contemporânea de análise das interações em classe: a Etnografia Interacional. Nessa perspectiva, buscamos compreender como a leitura dos textos de História foi discursivamente construída pelos membros, por meio de suas interações, verbais ou não verbais, e como essas construções influenciaram as oportunidades disponíveis aos estudantes de lerem e de aprenderem História na sala de aula observada.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de História; sala de aula; leitura.

¹ Doutora em Educação. Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação e da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais.

² Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

Reading the History Textbook: Building Reading Practices and Historical Narratives

Abstract

This article presents a study of a history lesson on the theme of Neolithic Period, extracted from the database generated by the doctoral research, held in September 2013, titled “Reading practices in history classes: a case study ethnographic” which sought to investigate how reading the history texts was socially constructed in a history classroom of 5th grade / 6th grade of elementary school of the Municipal School Piurucetti Eleonora of Belo Horizonte teaching public network. The theoretical and methodological principles of analysis were based on a contemporary trend analysis of the interactions in the classroom: the Interactional Ethnography. From this perspective, we seek to understand how to read the history texts was discursively constructed by the members through their interactions, verbal or non-verbal, and how these constructions influence the opportunities available to students to read and learn history in the classroom observed.

Keywords: teaching and learning history; classroom; reading.

1 Introdução

Quando a gente tá fazendo a leitura de um texto, qualquer texto, é muito importante a gente ler para além das palavras, do que que a palavra tá escrita, no concreto, mas o que que é, qual é o sentido daquela palavra, qual é o sentido daquela frase. Quando a gente passa a tomar cuidado com a leitura, é pra gente perceber o que está nas entrelinhas, ou o que que tá sendo dito também naquelas palavras; a gente acaba, aprendendo, acaba aprendendo melhor, compreendendo mais facilmente o sentido das coisas, tá bom? (Professor Odilon – aula 10/09/2010).

A epígrafe acima consta da fala do Professor Odilon em uma aula de História extraída do banco de dados gerado pela pesquisa de doutorado, defendida em setembro de 2013, intitulada *Práticas de leitura em aulas de História: um estudo de caso etnográfico*, que buscou investigar como a leitura dos textos de História foi socialmente construída em uma sala de aula de História da 5ª série/6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Eleonora Piurucetti, da rede pública de ensino de Belo Horizonte. Nessa fala, o professor fez uma síntese, conscientizando os alunos sobre a importância de se ler o texto buscando as mensagens subentendidas. Ela traduz traços da concepção de leitura desse professor. As intervenções realizadas por ele quando os alunos liam um texto, durante todo o ano letivo, foram motivadas para desenvolver, neles, capacidades de leitura e de compreensão do texto histórico. Sua prática buscou atender a demandas

do campo da leitura e da escrita, que apontam para a necessidade de os professores desenvolverem as capacidades de leitura junto aos alunos em todas as disciplinas e em todos os níveis escolares (SOARES, 2003).

Concordando com o professor Odilon, assumimos a premissa de que a aprendizagem da História depende fundamentalmente da leitura e da compreensão dos textos históricos. Nos encontros de professores de História, é comum os docentes queixarem-se do problema da leitura do texto histórico pelos alunos. Confirma-se, assim, a visão difundida entre eles de que a aprendizagem da História depende da capacidade dos alunos de lerem, compreenderem e interpretar textos, o que vem ao encontro do que pensam Romero (1996), Siman (2004), Siman e Andrade (2010), Aisenberg (2005; 2012) e Mattozzi (2004).

Desse modo, a tarefa de investigar as práticas de leitura em sala de aula pode trazer novos elementos para auxiliar o conhecimento e a compreensão de como esses processos são instaurados em sala de aula e de que maneira criam oportunidades para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de aprendizagem da História pelos alunos.

Partindo dessa premissa e considerando a necessidade de conhecer tais práticas, este texto apresenta um estudo de uma aula de História acerca da temática do Período Neolítico, extraída do referido banco de dados. Os princípios teóricos e metodológicos de análise se basearam em uma tendência contemporânea de análise das interações em sala de aula: a Etnografia Interacional. Esta abordagem é informada pelo entendimento do papel central do discurso nos processos de construção de conhecimentos em salas de aula (BLOOME; EGAN-ROBERTSON, 1993; COLLINS; GREEN, 1992; SANTA BARBARA DISCOURSE GROUP, 1992). Nessa perspectiva, buscamos compreender como a leitura dos textos de História foi discursivamente construída pelos membros, por meio de suas interações, verbais ou não verbais, e como essas construções influenciaram as oportunidades disponíveis aos estudantes de lerem e de aprenderem História na sala de aula observada. Os procedimentos metodológicos incluíram registros em vídeo, notas de campo, materiais coletados durante a observação participante – quais sejam, cadernos de alunos, textos e testes – análise do espaço institucional, entrevistas com o professor e com nove alunos, e um tempo prolongado de imersão em campo – oito meses. Desse modo, acompanhamos, sob o viés etnográfico, a sala de aula de História pesquisada, observando o cotidiano da classe.

2 Uma sala onde se ensina a ler para além do texto histórico escolar

A aula selecionada compõe um ciclo de atividades sobre o Período Neolítico, o que compreendeu seis aulas, no total. Denominamos aqui de “ciclo de atividades” um circuito completo que comporta uma série de eventos tematicamente interligados; no caso desta pesquisa, uma lição completa de um capítulo do livro didático utilizado.

Nesse ciclo de atividades, o professor explorou o capítulo do livro didático sobre o tema de forma integral, e lançou mão de variadas “maneiras de ler” e de “tipos de textos”, com propósitos variados, em situações variadas.

A prática de “leitura debatida”, objeto desta análise, foi a principal atividade do ciclo, presente em duas aulas. A aula selecionada para este exame teve como enfoque a “leitura debatida” do texto do livro didático. A partir da análise da forma como os participantes construíram coletivamente o espaço interacional, decompusemos a aula em eventos e em subeventos. Estamos chamando de evento um conjunto de atividades delimitado internacionalmente em torno de um tema comum, num dia específico. Um evento não é definido *a priori*, mas é o produto da interação dos participantes. Observamos como o tempo foi gasto, por quem, em quê, com qual objetivo, quando, onde, em quais condições, com que resultados, além de como os membros sinalizam mudança na atividade, dando origem a novos eventos (CASTANHEIRA, 2004). A intenção dessas análises é estudar os eventos como textos em desenvolvimento, explorando o que os atores explicitam uns para os outros como ações sociais e como conteúdos. Os subeventos, por sua vez, são unidades de análises menores que constituem os eventos e que guardam subtemas específicos. Essas ferramentas conceituais contribuem para a apreensão do modo como o professor e os alunos construíram, na interação, padrões de agir, de participar, de falar, de ler, de ensinar e de aprender.

A aula analisada foi recortada em três eventos: “Acomodando-se nas carteiras e conversando entre si”; “Organizando a dinâmica de leitura”; “Lendo e compreendendo o livro didático de História”.

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

Os nomes dos subeventos seguem os subtítulos do livro didático, pois foi a forma como os próprios sujeitos definiram, na interação, as suas fronteiras, uma vez que o professor organizou a leitura e a discussão do texto seguindo os subtítulos do capítulo sobre o Período Neolítico. A cada leitura de um subtítulo, o professor solicitava sua interrupção e criava, junto à turma, um espaço coletivo de discussão/(re)construção do trecho lido. Analisaremos aqui o subevento 5, “A descoberta da agricultura”, buscando compreender como a leitura dos textos de História foi sendo construída nessa classe e quais narrativas históricas emergiram nas interações através de formas de ler específicas da História.

3 Analisando o subevento “A descoberta da agricultura”

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

3.1 A narrativa do trecho lido do livro didático em sala de aula por professor e alunos

Figura 1 – Excerto do trecho do livro didático lido na aula do dia 17/06/2010³



Fonte: BRAICK; MOTA, 2006.

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

3 BRAICK; MOTA. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2006

Uma pergunta retórica abre o parágrafo: “Como surgiu a agricultura?”. Sua resposta começa com os dizeres: “Deve ter sido mais ou menos assim”, e, em seguida, “Os pesquisadores supõem” e “provavelmente”. A incerteza, própria do conhecimento histórico, parece ser admitida pelos autores nesse momento. A História é terreno de dúvidas, de incertezas, de possibilidades, de suposições. Historiadores herdeiros dos *Annales*, entre eles, Chartier, admitem que, embora a construção da narrativa histórica tenha como meta chegar o mais próximo possível da verdade do acontecido, a “verdade”, na História, é parcial, fragmentada e polêmica. Esses historiadores sabem que suas narrativas podem relatar o que aconteceu um dia, mas sabem que esse fato pode ser objeto de múltiplas versões. Com base nessas concepções, ao nosso ver, a verdade na História seria um horizonte a se alcançar; mais apropriado ainda seria dizer que a História estabelece regimes de verdades e não verdades absolutas. Mesmo assim, embora relativizada, ponderada, pode-se pensar que a “verdade” histórica do livro é fixada como narrativa estável, já que os autores não problematizam a questão, não oferecem mais argumentos, e tampouco apresentam outras possibilidades de leitura sobre o início da agricultura. A resposta da autoria à pergunta retórica pressupõe um surgimento acidental da agricultura: “um grão caído da terra começou a brotar e o desenvolvimento da planta foi observado pelas pessoas; esses observadores passaram então a repetir o processo”. Esta afirmativa nos leva a considerar que a própria observação requer, de certa maneira, uma intenção; sendo assim, a observação casual, acidental do crescimento, seria um tanto exagerada, já que a semente não caiu e foi crescendo a olhos vistos. Houve recorrência e observação “prolongada”. A natureza estava lá e foi observada. A observação poderia já fazer parte da prática da caça, por exemplo. A suposição “um grão caído da terra começou a brotar” parece, desse modo, simplista e redutora.

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

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

3.2 A leitura debatida

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

A transcrição desse subevento contou com duas colunas, representando o discurso do professor e dos alunos em Unidades de Mensagem (UM), e inscrevemos Unidades de Ações (UA) também para ambos. Disponibilizamos os discursos lado a lado, e construímos um running record das correntes de ações. Colocamos, ademais, as nossas análises e as interpretações entre parênteses.

Optamos por fazer uma “revelação progressiva” dos dados; por isso, recortamos a transcrição em dois momentos de análise. Assim, o leitor fará um acompanhamento mais próximo do texto coletivo que foi desenvolvido em sala de aula.

Tabela 1 – Representação do subevento “Descoberta da Agricultura” – aula de 17/06/2010

| Discurso do professor | Discurso dos alunos | Ações (professor) | Ações (alunos) |
|--|-----------------------------|---|-------------------------------------|
| Unidades de Mensagem | Unidades de Mensagem | Desenvolvendo expectativas e normas, papéis e relacionamentos | |
| Muito bem/ Sedentários/ Muito bem, Brenda/ Pode/ Pode ler agora/ Juan/ Cê vai ler pra mim/ por favor,/ esse... / na página 55 aí, “Informações / “Informação complementar:/ agrícolas por acaso”. | Juan: Fessor/Posso?/ | Elogiando o comentário dos alunos Mudando de entonação Abrindo uma nova sequência/ marcando fechamento da sequência anterior. Aceitando o aluno como o próximo a ler. Retomando o direcionamento do fluxo discursivo, indicando a parte a ser lida. | Voluntariando-se, levantando a mão. |

| | | | |
|--------------------------------------|---|--|--|
| <p>Devagar/ e tranquilo/ vai</p> | <p>Juan: [começa a ler]: Como surgiu a/ agricultura? / Lorena: Agricultores</p> <p>Juan: [começa a ler de novo]</p> <p>Deve ter sido/ mais.../ ou menos/ assim/ os homens já/ consumiam/ o trigo/ silvestre/ que/ deve ter sido/ mais ou menos/ ó.../ que colé.../ tavam/ nas regiões/ onde ele/ cres.../ cia/ naturalmente/ Os pesqui.../ pesquisadores/ .../ supõem/ então/ que/ um grão/ caído/ na terra/ começou a/ brotar/ e o desen.../ desenvolvido/ [desenvolvimento] da planta/ foi/ observado/ pelas pessoas. Esses observadores/ perceberam/ que podiam/ repetir o/ .../ progresso</p> | | <p>Os alunos focam no livro, indicando ao professor para seguir a leitura. Poucos estudantes direcionam-se para outros lugares que não seja o livro.</p> |
| <p>Processo/</p> | | <p>Corrigindo a leitura (substituindo “progresso por processo”)</p> | |
| | <p>Processo. / Espalharem</p> | | <p>Repetindo a palavra, indicando aceitar a correção e continuando a leitura.</p> |
| <p>Espalhando</p> | | <p>Corrigindo a leitura (substituindo “espalharem” por “espalhando”)</p> | |

| | | | |
|-------------------------------|--|--|---|
| | <p>Espalhando outros grãos/ pela/ terra./ Provavelmente/ foi assim/ que surgiu/ a/ agricultura/ há cerca/ de 12 mil anos/ no/ Oriente/ Médio/ (veja a figura 2) [lendo a legenda da figura 2, mapa do Oriente Médio]</p> <p>/ uma/ região/ de passagem/ entre/ a/ Europa/ a Europa/ a Ásia/ a África/ o Mar Medite.../ o quê?/</p> | | <p>Repetindo a palavra, indicando aceitar a correção e continuando a leitura.</p> <p>Os alunos continuam focando no livro, indicando ao professor para seguir a leitura. Poucos estudantes direcionam-se para outros lugares que não seja o livro</p> |
| Mediterrâneo | | Corrigindo a leitura | |
| Isso | <p>Mediterrâneo/ e/ o/ Oceano/ Índico./ A partir/ de/ então/ o coleta/ a coleta/ de frutos/ foi sendo/ substituído/ gradati/ grada/ gradati-va-mente/</p> <p>o/ cultivo/ de/ plantas/ como/ o trigo/ e a/ cevada./ O progresso</p> | | <p>Continuando a leitura. Os alunos continuam focando no livro, indicando ao professor para seguir a leitura. Poucos estudantes direcionam-se para outros lugares que não seja o livro</p> |
| Processo | | Corrigindo a leitura (substituindo “progresso” por “processo”) | |
| | <p>processo/ foi lento/ e/ durante muito tempo/ muitos/ grupos/ nomades?</p> | | <p>Repetindo a palavra, indicando aceitar a correção do professor. Continuando a leitura. Lê a palavra “nômades” com entonação.</p> |
| Nômades | | Corrigindo a entonação. | |
| | Nômades | | Repetindo a palavra corretamente. |
| áí está escrito/ seminômades/ | | Corrigindo a leitura. | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| seminômades é/ aquilo que a.../ que a.../ [o professor não consegue lembrar o nome] Brenda / não não / Brenda, não / é... / | | Tentando definir um conceito, trazendo a voz de um aluno de enunciados anteriores. Definindo os alunos como interlocutores. | (Ler, nessa sala de aula, implica em compreender conceitos históricos. Ler é construir significados e certificar-se de que todos estão participando dessa mesma construção de significados). |
| | Alunos em coro: Maísa | | Ajudando o professor a localizar o interlocutor. |
| a Maísa mencionou/ a pessoa que/ ela já tem uma moradia fixa/ mas/ de vez em quando/ ela sai/ para buscar/ uma coisa nova/ que ela está precisando/ aí é seminômade./ | | Usando a voz da aluna para definir o conceito de seminômade. (Explicando um conceito histórico, refraseando um comentário de uma aluna de enunciados anteriores – intertextualidade). Reconhecendo os alunos como agentes do conhecimento | Alunos, orientando-se para o professor. |
| | Lorena: e sedentário. | | Adicionando a fala do professor. Demais alunos, orientando-se para o professor. |
| | Juan: [lê] de coletores/ grupos/ seminômades/ e grupos/ sedentários/ de agricultura [agricultores]/ convidaram no planeta./ | | Percebendo o fim da interação e, então, continuando a leitura. |
| Conviveram no planeta. | | Corrigindo a leitura (substituindo a palavra “convidaram” por “conviveram”) (Certificando-se de que os alunos tenham acesso ao mesmo texto corrigido) | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | Conviveram no planeta | | Repetindo a palavra corretamente |
| | Juan [lê o termo-chave do glossário]: Silvestre/ | Começando a ler outro subitem do texto. | |
| Não, tá ótimo/ Geisson!/ Cê é do grupo do Juan/ né?/ | | Estabelecendo limites de leitura. (um subitem foi suficientes para a pausa e para a mudança de atividade) Selecionando um aluno membro do grupo do leitor. | (Mudando o padrão de atividade. Os membros do grupo, agora, devem comentar o que se liga ao evento inicial de organização da dinâmica de leitura) |
| | Geisson: Aham | | Confirmando pertencimento |
| O que você me diz sobre esse trecho/ que ele acabou de ler?/ | | Solicitando um comentário do aluno. Definindo-o como alguém a comentar o trecho lido. | |

Fonte: Do autor.

Na transcrição da tabela 1, inscrevemos o processo de transição dos subeventos por meio da linha pontilhada. Essa transição foi observada pela repetição de *feedbacks* positivos aos comentários dos estudantes e por meio da mudança de entonação na fala do professor. Essas pistas contextuais indicaram o fechamento e a abertura de uma nova sequência de atividades.

Interpretando essas pistas, o aluno Juan se voluntaria a ler. Ele levanta a mão e pede permissão ao professor – “Posso?”. O próprio aluno direciona a prática social do grupo. Fairclough (1995), que postula que todo texto está inserido em um processo discursivo e imprime uma prática social, empresta as lentes para a leitura do texto de Juan. O “texto” do aluno explicitou as normas e as práticas sociais dessa sala de aula. O professor permitiu a leitura do aluno e indicou a página e o subitem a ser lido. Nesse movimento, ele retomou o direcionamento da aula, que havia sido deslocada para o aluno. Desse modo, ele reconduziu a dinâmica. A indicação da parte a ser lida e a sua leitura marcam o início de uma nova sequência.

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

Logo o professor corrige a leitura do aluno, substituindo a palavra “progresso” por “processo”, garantindo, assim, o acesso da turma ao texto corrigido. Juan, antes de

prosseguir com a leitura, repete a palavra “processo”, indicando aceitar a correção do professor. Os demais alunos, em sua maioria, seguem voltados para o texto.

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

Esse trecho trouxe à tona dois elementos para a análise. Em primeiro lugar, o professor, diferentemente de turnos anteriores, em que apenas repete a palavra para o aluno (como foi o caso de “processo”, “espalhou” e “mediterrâneo”), define o conceito histórico de “*seminômades*”. Nos turnos anteriores, o erro de leitura das palavras “processo”, “espalhou” e “mediterrâneo” não interrompeu ou prejudicou a construção de significados do texto e a aprendizagem da História. No caso do conceito histórico de *seminômades*, a produção de sentidos do texto de História não é garantida, uma vez que a compreensão desse conceito é fundamental para o entendimento do Período Neolítico. Daí a pausa do professor para sua definição coletiva. Esse fragmento ajuda a revelar que, consoante a muitos estudos e discussões nas diversas áreas que apontam para a necessidade de os professores desenvolverem as capacidades de leitura junto aos alunos em todas as disciplinas e em todos os níveis escolares, esse professor está, de fato, executando um trabalho de compreensão da leitura, das especificidades da História, junto aos alunos.

Faz parte do letramento de História o exercício da compreensão de conceitos caros ao campo. A interpretação de um texto histórico depende fundamentalmente do entendimento de conceitos históricos. Eles podem ser complexos e gerais, como “poder”, “governo” e “trabalho”. Há também os mais substantivos, entre os quais: “sesmaria”, “capitania hereditária” e “alforria”. Existem conceitos advindos da própria experiência social dos alunos, como parece ser a noção de agricultura, que ancorou o debate sobre a causa acidental ou intencional das primeiras práticas agrícolas. Por fim, há os que estão vinculados à ciência ou ao saber ensinado, como aqueles presentes nos livros didáticos. Nessa última categoria, podemos incluir o conceito

de seminômade. Essa categorização é fluida, de modo que os conceitos podem se deslocar entre uma e outra. Os textos de História, sempre impregnados de conceitos de várias naturezas, tornam-se mais acessíveis aos alunos que dispõem de ferramentas/recursos de interpretação.

Ainda sobre o trabalho de construção coletiva do conceito de seminômade, cabe destacar outro aspecto. Wilhelm Dilthey, em *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*, nos alerta para algo relacionado ao conteúdo dos conceitos na História – quanto aos conceitos, diz, “aquilo que é enunciado é um transcurso no tempo” (DILTHEY, 2010, p. 289). No caso do conceito de seminômade, o professor utilizou a palavra moradia, que nos é, provavelmente, mais contemporânea a nós do que aos povos do Paleolítico: “ela já tem moradia fixa”. Nesse caso, o professor usou um recurso que foi, a partir de uma condição da existência humana contemporânea, fazer o transcurso no tempo, com vistas ao entendimento do conceito de nomadismo. Mas as próprias noções e os conceitos transcorrem no tempo, e deve-se considerar suas transformações. Por isso, há elementos transformáveis e dinâmicos expressos nos mesmos. Sendo assim, a prática do professor expressa algo também fundamental: “nenhuma parte da história, por exemplo, uma época, pode ser apreendida por meio de conceitos que dão voz a algo fixo nela” (DILTHEY, 2010, p. 289). Levando-se em conta o exemplo da moradia, podemos dizer que o professor atuou como narrador, sobrepondo, no tratamento do conceito de nomadismo, diferentes temporalidades.

Em linhas gerais, essa intervenção permitiu-nos entender que, para esse professor, a leitura nas aulas de História pressupõe a construção de significados dos textos históricos e a garantia do acesso da turma a essa construção de significados. Essa análise ratifica seu depoimento de entrevista, na qual ele afirma:

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

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

pelos alunos depende da compreensão dos textos/narrativas históricas. Parece que, com respostas próprias, o prof. Odilon está fazendo um movimento semelhante ao que sugeriu o historiador italiano. O professor está criando com os alunos oportunidades para a construção de significados dos textos de História e estimulando a formulação de narrativas autorais pelos estudantes (inclusive exigindo que eles fechem o livro, para se assegurar de que estão narrando, e não copiando o livro). No caso desse subevento, o professor criou oportunidades para os estudantes construírem narrativas sobre o início da prática agrícola no Período Neolítico.

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

O professor, em entrevista, confirma esse aspecto de sua prática pedagógica, revelando ser algo intencional e motivado por três razões: a primeira delas, para que os alunos produzam conhecimentos e para que valorizem o conhecimento que estão construindo, além de servir de exemplo para o resto da turma.

Quando o menino, é... após a leitura de um parágrafo, você pede para ele comentar, e ele comenta, e aquilo permite eu chamar atenção da turma: “Olha que interessante isso que o seu colega falou!” e tal. Eles começam a perceber que tem gente na sala [...] É... se desenvolvendo, tem gente na sala que está lendo, está compreendendo, que está participando, que está contribuindo; eu acho que isso é um elemento importante (Professor Odilon).

Na segunda razão, o professor avalia que os colegas conseguem traduzir o conteúdo para os pares de forma mais simples e inteligível:

Eles, muitas vezes, muito mais é, competentes do que o professor; eles são capazes de é, ler, interpretar e juntar de uma maneira mais, é... facilitada para os pares, né? Isso acontece muitas vezes, por mais que eu tente trazer um, uma... facilitar uma compreensão de um termo. [...] Muitas vezes é eles que conseguem fazer isso melhor do que eu, né? Aí eu, aí eu exploro isso melhor, porque o meu papel é estar atento para explorar isso mais (Professor Odilon)

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

Na transcrição desse pequeno fragmento, em que o professor fez uma pausa na leitura para definir junto à turma o conceito de seminômade, inscrevemos uma linha pontilhada. Procuramos, por meio dela, representar o processo de interrupção da leitura e do fluxo discursivo que, segundo Green (1983), é inerente aos processos discursivos.

Essa autora ressalta que as conversas, os discursos, em geral, são interpelados por pausas, interrupções, janelas que lhes são intrínsecas. Ao perceber o fim da interrupção, o aluno retoma o fluxo, prosseguindo com a leitura. A maioria dos alunos também retoma o fluxo, dando indícios de que estão seguindo a leitura realizada pelo colega. O professor continua a corrigir o aluno substituindo, dessa vez, a palavra “convidaram” por “conviveram”. O aluno repete a palavra indicando aceitar a correção, e prossegue lendo outro subitem do texto. O professor interrompe, sinalizando o final da leitura e a mudança de atividade. Ele, então, seleciona o aluno Geisson para confirmar o pertencimento ao grupo do leitor. Geisson assente. O professor pede um comentário do fragmento lido, atribuindo ao aluno a tarefa de comentar o trecho. O professor, então, muda o padrão de atividade de leitura oral para comentário dos textos, ligando suas ações ao que ele havia construído anteriormente com os alunos sobre como a leitura funcionaria. Com isso, ele produz um intertexto com o evento inicial da aula. Prosseguindo o fluxo do evento, focalizaremos agora a forma como o professor e os alunos (re)construíram e (re)significaram o trecho lido oralmente (vide tabela 2).

Tabela 2 – Segundo momento da aula de 17/06/2010

| Discurso do professor | Discurso dos alunos | Ações (professor) | Ações (alunos) |
|--|-----------------------------|--|---|
| Unidades de Mensagem | Unidades de Mensagem | Desenvolvendo expectativas e normas, papéis e relacionamentos | |
| Não, tá ótimo/ Geisson!/ Cê é do grupo do Juan/ né?/ | | Estabelecendo limites de leitura (um subitem foi suficiente para interrompê-la e mudar a atividade). Selecionando um membro do grupo do leitor para confirmar o pertencimento ao grupo. | (Mudando o padrão de atividade – os membros do grupo devem fazer comentários sobre a leitura – o que se relaciona à organização da prática de leitura no evento anterior). Definindo participantes. |
| | Geisson: Aham | | Confirmando o pertencimento ao grupo. |
| O que você me diz sobre esse trecho/ que ele acabou de ler?/ | | Solicitando um comentário. Definindo um aluno como alguém a comentar. | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | Geisson: ele fala pra gente/ que há 12 mil anos/ no Oriente Médio/ os homens/ cultivavam frutos silvestres/ só que aí um dia/ os pesquisadores falam que.../ eles devem ter deixado alguns caírem no chão/ começaram a observar o crescimento de.../ um grão./ | | Resumindo o trecho lido, destacando o tempo, o espaço, os pesquisadores e a hipótese do surgimento da agricultura. (Destacando o historiador como membro de uma comunidade intelectual. O que conta como ser historiador). |
| Tá/ isso que você acabou de dizer/ que os.../ os cientistas imaginaram/ né/ suporam que.../ éééé.../ | | Refraseando o aluno, destacando a suposição e a imaginação dos cientistas sobre a teoria proposta no texto (inerente ao modo de pensar histórico). Pedindo a opinião do alunos sobre a hipótese do livro. Definindo Geisson como alguém a argumentar. | |
| foi uma situação que eles.../ foi um acidente?/ o que você acha?/ foi acidental...? | | | |
| | Geisson: foi acidental/ eles terem deixado cair... [?]/ | | Respondendo à questão do professor, ecoando a afirmativa. |
| então você acha que/ você concorda com os cientistas aqui/ que a.../ descoberta da agricultura/ ela foi/ de certa forma.../ acidental?/ | | Parafreando o aluno para verificar sua resposta. | |
| | Geisson: Foi/ | | Afirmando. |
| alguém discorda disso? | | Convidando todos para debaterem. | |
| | Mauro e outro aluno: Eu/ | | Indicando desacordo. |
| você acha/ que não foi acidental não/ Mauro?/ | | Pedindo a explicação do aluno que possui opinião distinta. | Alunos, orientando-se para o professor. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | Mauro: ah.../ eu acho que/ que ela.../ algumas coisas plantas dela/ não foram acidental não.../ [?] | | Discordando do texto. Demais alunos, orientando-se para o professor. |
| tá, mas vamos pensar o seguinte/ láaaaa na Pré-história/ quando surgiu a prática agrícola/ cê acha/ cês acham que/ foi algo acidental/ ou foi algo pensado?/ | | Desafiando a proposta do aluno. Reiterando o marcador temporal e repetindo a questão. | Alunos, orientando-se para o professor. |
| | Alunos: Accidental! | | Alunos, afirmando a tese do texto. |
| | Stephany: Fessor? | | Pedindo a atenção do professor |
| Oi?/ | | Indicando escutar a aluna | Alunos, orientando-se para o professor. |
| | Stephany: eu tava pensando aqui que/ tipo assim.../ ele pode ter pegado/ pego/ uma maçã/ e pode ter sido sem querer/ aí deixou a semente cair/ | | Tentando elaborar sobre a proposta (simplista) do texto. |
| Ham | | Encorajando a elaboração. | Alunos, orientando-se para o professor. |
| | Stephany: aí pode ter.../ visto que.../ no mesmo lugar que.../ tava nascendo a plantinha/ aí ele pode ter visto depois/ quando a árvore cresceu./ | | Tentando produzir sentido para o texto, elaborando sobre ele. |
| e aí/ ele ó.../ ligou uma coisa à outra.../ Ok/ muito bem gente/ tô gostando muito!/ | | Resumindo a última parte do comentário da aluna. Pista contextual: mudança de padrão de entonação e feedback positivo. | Alunos, orientando-se para o professor. |
| | Stephany: Aí ele começou a plantar./ | | Tentando concluir sua elaboração. |

Lendo o Texto de História do Livro Didático: Construindo Práticas de Leitura e Narrativas Históricas

| | | | |
|--|---|--|---|
| (...) Isso mesmo/ | | Mudando o padrão de entonação. | Alunos, orientando-se para o professor. |
| | Lucas: [levanta a mão] | | Indicando querer participar. |
| fala Lucas!/ perai/ fala mais alto/ que eu não tô te ouvindo!/ Peraí/ vamos esperar as meninas acabarem de arrastar a cadeira aqui/ porque quando que você começa a falar/ elas começaram a arrastar a cadeira./ | | Definindo Lucas como debatedor. | |
| | Lucas: Sabe de uma coisa/ | | Começando a comentar. |
| | Lucas: eu acho que foi assim/ eles observaram que/ no lugar que tinham várias plantas/ aí tinham/ aí nasciam mais/ Aí quando eles observaram/ eles/ começaram/ começaram assim também./ | Tentando tornar o comentário do aluno disponível no plano social da sala de aula. Evidenciando o comportamento inapropriado na sala de aula por meio de humor. Apontando o comportamento adequado na sala de aula. | Alunos, orientando-se para o professor. Alunos, rindo. (O humor suaviza sua mensagem e engaja os estudantes). |
| isso mesmo/ É.../ você tá concordando/ com o que disse a Stephany/ Muito bem | | Afirmando. Indicando que a ideia do Lucas foi uma repetição da ideia de sua colega, de enunciados anteriores. Mudando o padrão de entonação. | Alunos, orientando-se para o professor. |
| | [Lorena e outros alunos levantam a mão] | Antecipando as ações do professor com base no conhecimento da rotina. | Alunos, levantando a mão. |
| Pode ir/ Lorena/ lê pra mim/ “O pastoreio”./ | | Autorizando a participação da aluna. Indicando a parte a ser lida. | |
| | Lorena: [Começa a ler] | | |

Fonte: Do autor.

Antes de analisar o fluxo discursivo, cabe colocar que, na concepção de leitura de que nos valem (BLOOME, 1983; GREEN; BLOOME, 1980; CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2002), os significados da leitura são construídos através de um processo de interação social, isto é, o contexto da interação social em que o evento de leitura acontece fornece pistas e conforma o modo como o texto deve ser lido. O significado de um texto, portanto, não está nele mesmo, mas na narrativa, na discussão e na (re)interpretação em torno dele. Desse modo, é com essas lentes que analisaremos o modo como o texto foi (re)lido, (re)construído em sala de aula.

Após a leitura do texto oral público, os estudantes e o professor construíram um “texto comentado”, resultado de um complexo processo interpretativo no qual os estudantes tiveram que integrar seus entendimentos a uma rede inter-relacional de textos: o texto oral, o texto impresso do livro didático, o texto instrucional, o texto pessoal de relações intertextuais dos alunos, a partir de seus conhecimentos prévios.

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

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

Desse modo, o educador solicita a opinião do aluno sobre a hipótese da descoberta da agricultura, definindo o aluno como alguém a argumentar. O aluno responde à questão do professor ecoando a resposta afirmativa, reiterando a hipótese do livro. O professor verifica a resposta do aluno, parafraseando-a. Geisson confirma. O professor convoca a classe, em geral, para debater sobre se eles concordam ou não com a tese do livro de que a descoberta da agricultura foi acidental, definindo os estudantes como debatedores. O professor convida os alunos para debaterem assertivas históricas. Ele parece entender que a História se realiza na convergência, faz-se a partir de pontos de percepção diversos, a partir do “princípio da divergência” (PEREIRA, 2010). Assim, os textos históricos não são como uma janela para o passado, mas uma interpretação de um

autor sobre determinados fatos apresentados (AISENBERG, 2005). Problematicando essa ideia, Pereira pondera:

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

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

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

Outra aluna, Stephany, ao conseguir a atenção do professor (e da turma), articula uma narrativa que parece tentar relativizar a simplificação do texto, considerando os elementos recorrência e observação prolongada. Ela rebate a teoria veiculada pelo livro do crescimento acidental das plantas: “Eu tava pensando aqui que/ tipo assim.../ ele pode ter pegado/ pego/ uma maçã/ e pode ter sido sem querer/ aí deixou a semente cair/ aí pode ter.../ visto que.../ no mesmo lugar que.../ tava nascendo a plantinha/ aí ele pode ter visto depois/ quando a árvore cresceu./[...] Aí ele começou a plantar.” (Stephany). Para entender esse momento, precisamos ter em vista que qualquer narrativa de História é, em maior ou em menor grau, relativamente rápida; deixa

espaços, lacunas, pois é impossível tratar da multiplicidade de acontecimentos e de personagens que compõem cada contexto. Com isso, os leitores são sempre convidados a trabalharem, buscando preencher as lacunas deixadas ou criando explicações plausíveis para processos históricos que não tenham sido plenamente esclarecidos ainda, como é o caso da “descoberta” da agricultura. Desse modo, em sua tentativa de imaginar o passado, de se deslocar no tempo, de preencher as lacunas explicativas enunciadas pela narrativa do texto do livro didático, Stephany buscou reconstruir o passado usando a intuição, o intelectual, a imaginação (SIMAN, 2004) e seu arcabouço pessoal para ancorar seu entendimento. Nessa tentativa, ela fez exercícios de imaginar a experiência dos homens de outros tempos a partir do diálogo/embate com o conteúdo divulgado no impresso e da rede de textos disponíveis nas interações. A imaginação, conforme mencionado em páginas anteriores, é própria do modo de pensar histórico, uma vez que toda narrativa histórica é lacunar ou parcial, ou inconclusa. Recorrendo ao historiador canadense Laville, o ato de pensar/raciocinar historicamente requer mobilizar operações complexas da ordem da imaginação, da intuição, do intelectual, pois “O laboratório do historiador é *inteiramente imaginário*” (LAVILLE, 1975). As reflexões de Paul Ricoeur, na década de 1980, nos três volumes da obra *Tempo e narrativa* (1983), são também importantes para refletir sobre a natureza ficcional e imaginativa do conhecimento histórico. O autor fundamenta que toda narrativa histórica pressupõe uma reconstrução do tempo vivido no tempo da narrativa que, segundo ele, repousaria num terceiro tempo. Nessa reconstrução, a narrativa se apresenta no lugar do que aconteceu, atribuindo-lhe significados que dependem, por sua vez, da capacidade do historiador (do sujeito narrador) de imaginar. Há, nesse processo, a configuração de uma temporalidade narrativa. Esta temporalidade é uma invenção/ficção do historiador que, por meio de uma intriga, reconfigura imaginariamente o passado. Para Ricoeur, o imaginário do historiador, portanto, desempenha um papel central na construção desse ter sido que vem a ser o passado. Nesse trecho que estamos trabalhando, o aluno, à luz de suas experiências, reconfigura o texto escolar, fazendo também um exercício de criação, um exercício de imaginação, em diálogo com colegas, com o texto didático e com o professor.

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

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

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

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

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

A narrativa de Stephany e de Lucas extrapolou a narrativa do livro, trazendo elementos novos, como a observação prolongada e a recorrência dela, não explorados pelo livro. O professor criou oportunidades para que eles percebessem e refletissem sobre os não ditos da narrativa do livro, bem como para que eles imaginassem o

passado, inserindo-se no contexto das relações sociais e históricas daquele período. No subevento em análise, a estrutura da aula de leitura debatida, representativa das práticas sociais desse grupo, criou um ambiente em que os alunos exercitaram suas atividades imaginativas em prol da aprendizagem de História. Ao visualizar e ao imaginar dimensões históricas que não estão explícitas no texto, mas apenas sugeridas, os alunos desenvolveram reflexões sobre a História e fizeram exercícios próprios do pensar histórico.

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

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

4. Considerações finais

O subevento como um todo mostrou como o professor e os alunos co-construíram um entrecruzamento de textos e uma complexa lógica de interpretação deles no processo de ler e de aprender História. A análise do fluxo discursivo mostrou as formas como os participantes engajaram-se no subevento e as oportunidades de aprendizagem

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

A análise desse evento mostra o modo como o professor, ao construir discursivamente uma prática de leitura do texto histórico, desenvolve nos alunos as habilidades de leitura. Os alunos foram motivados a empreenderem uma leitura que levasse à aprendizagem e à construção do conhecimento histórico. Desse modo, ratificando a premissa deste artigo, o professor atuou no sentido de formar leitores dos textos de História. Suas práticas de leitura estiveram sintonizadas com muitos estudos e discussões nas diversas áreas, que apontam para a necessidade de os professores desenvolverem as capacidades de leitura junto aos alunos em todas as disciplinas e em todos os níveis escolares.

Referências

- AISENBERG, B. Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. **Revista Íber**, Barcelona, n. 43, p. 94-104, 2005.
- ANDRADE, L. T.; GREEN, J.; CASTANHEIRA, M. L. Becoming an ethnographer: exploring the power of different epistemological approaches to analysing literacy events in a History Class in Brazil. **Ethnography and Education Conference**, University of Oxford, England, 2012.
- ANDRADE, L. T. **Práticas de leitura em aulas de História: um estudo de caso etnográfico**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

- BLOOME, D.; EGAN-ROBERTSON, A. (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. **Reading Research Quarterly**, v. 4., n. 28, p. 305-333, 1993.
- BLOOME, D.; BAILEY, F. A special issue on intertextuality. **Linguistic and Education**, v. 4, 1992.
- BRAICK; MOTA. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2006.
- CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- CHOPAIN, F. A. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COLLINS, E.; GREEN, J. Learning in Classroom Settings: making or breaking a culture. In: MARSHALL, H. (Ed.). **Redefining Students Learning**. Norwood, NJ: Hermine H. Marshall, 1994. p. 59-85.
- DILTHEY, W. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo; UNESP, 2010.
- FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**. New York: Longman, 1995.
- FLORIANI, A. Negotiating what counts: Roles and relationships, content and meaning, texts and context. **Linguistics and Education**, Norwood, NJ, v. 5, n. 3, 4, p. 241-274, 1993.
- GEE, J.; GREEN, J. Discourse Analysis, learning, and social practice: A methodological study. **Review of Research in Education**. American Educational Research Association, Washington, D.C., n. 23, p. 119-169, 1998.
- GREEN, J. L; DIXON, C. N; ZAHARLICK, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: FLOOD, J; LAPP, D; SQUIRE, J. R; JENSEN, J. M. **Handbook of research on the teaching of the English language arts**. 2. ed. UK, USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002. p. 201-224.
- GREEN, J. L. Context in classrooms: a sociolinguistic perspective. **New York University Education Quarterly**, n. 12, v. 2, p. 6-12, 1983.
- LAVILLE, C. Psychologie de l'adolescent et l'enseignement historique: le problème de l'accès à la pensée formelle. **Cahiers de Clio**, n. 43-44, 1975.
- MATTOZZI, Ivo. Enseñar a escribir sobre la Historia. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, n. 3, p. 39-48, mar. 2004.

PEREIRA, J. S.; CARVALHO, M. V. Sentidos dos tempos na relação museu-escola. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 30, p. 383-396, 2010.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tradução de C. M. César. Campinas: Papyrus, 1993.

ROCHA, H. A. B. **O lugar da linguagem no ensino de história**: entre a oralidade e a escrita. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

SANTA BARBARA DISCOURSE GROUP. Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H. (Ed.). **Redefining student learning**: roots of educational change. Norwood, NJ: Ablex, 1992. p. 119-150.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A sala de aula de história como espaço de produção de conhecimentos. In: ENCONTRO PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA, 5., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFFL, 2004.

SIMAN, L. M. C; ANDRADE, L. T. **O livro didático lido em sala de aula de história**. São Paulo: Unicamp, 2010.

SOARES, M. O que é letramento. **Diário do Grande ABC**, Santo André, SP, 2003.

Recebido em 06/07/2016

Aprovado em 27/11/2016