

A LINGUAGEM E O CONHECIMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA: ALTERNATIVAS CURRICULARES E DIDÁTICAS

*Helenice Aparecida Bastos Rocha*¹

Introdução

Atualmente, professores de História têm afirmado a existência de uma dificuldade de seus alunos, em especial os da rede pública, para compreenderem o conteúdo da disciplina. Será esta uma dificuldade dos alunos, em sua aprendizagem, dos professores, no ensino dessa disciplina, ou um momento crítico da tarefa de ensinar e aprender o conhecimento histórico escolar? Essa é a questão tratada neste artigo, a partir de pesquisa realizada com professores e alunos de duas escolas, uma pública e outra, privada, do Rio de Janeiro².

Na pesquisa, o foco privilegiou a observação de práticas dos professores, apesar de considerar a existência da interação entre estes professores e seus alunos. Evidenciou-se que a linguagem verbal é o principal recurso de ensino, devendo receber atenção de formadores e dos próprios professores. Essa ênfase se justifica quando constatamos que vivemos um tempo de supervalorização de multimídias na sociedade em geral, o que acentua o paradoxo da precarização da escola e de seus recursos mais básicos³. A partir de observação de inspiração etnográfica e registro e análise das interações, observaram-se diferentes formas discursivas de investimento por parte de professores, visando a alcançar a compreensão de seus alunos.

Uma síntese parcial desses investimentos será apresentada aqui. Sua sistematização, em relação com propostas trazidas do campo literário e do campo historiográfico, pode contribuir para uma alternativa curricular que avance para além do que está posto hoje, em relação à compreensão do conhecimento histórico escolar por parte dos alunos.

A relação de ensino: professor, aluno e conhecimento histórico

A partir da contribuição de Smolka⁴, o problema da compreensão do aluno é

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Campus de São Gonçalo. Professora do Colégio Pedro II. E-Mail: <helenice_rocha@uol.com.br>.

² ROCHA, Helenice A. B. *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. Niterói: PPGFE-UFF, 2006 (Tese de Doutorado em Educação).

³ Esse estado de precarização tem levado professores e alunos a redimensionarem seus papéis e investimentos como docentes e discentes. Sua atuação, inclusive discursiva, também é economizada. Discuto a noção de economia do trabalho docente em minha tese de doutorado. ROCHA, *O lugar da linguagem...*, p. 139.

⁴ SMOLKA, Ana L. B. "A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise". *Cadernos Cedes*, Dossiê "Pensamento e Linguagem, Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética", Campinas, n. 24, jul. 1991, p. 51-65.

tratado como integrante da relação de ensino, constituída pelo professor, aluno e conhecimento histórico escolar. Também são consideradas relevantes duas outras condições nessa relação: a cultura escolar que a delimita e o conjunto de práticas orais, de leitura e de escrita que ocorrem na aula de História.

O professor tem uma tarefa docente que extrapola sua formação acadêmica. Para realizá-la, ele consolidará ao longo de sua carreira, o que Tardif, Lessard e Lahaye⁵ denominam de saber da experiência, uma síntese de saberes formais e informais realizada na prática docente que o apoiará nos momentos de interpretar e responder às necessidades que a interação em sala exigir-lhe. Desse saber surge também a explicação acerca das dificuldades de compreensão dos alunos e eventuais ações para superá-las.

No que se refere ao aluno, é atribuído essencialmente a ele o problema da compreensão. Entretanto, a fala do aluno permanece em posição subordinada à fala do professor, que muitas vezes é predominante e até única. Na pesquisa realizada, interessam as contra-palavras dos alunos às dos professores, que ocorrem especialmente em situação de resposta a suas perguntas⁶. Diferentes pesquisas nacionais e especialmente estrangeiras já têm se voltado para a capacidade dos alunos em compreenderem o conhecimento histórico e as noções a ele relacionadas, como a do tempo⁷. Devido à predominância da palavra do professor, a pesquisa centrou-se nessa fala.

De acordo com uma concepção ainda predominante acerca da relação entre conhecimento e linguagem, o conhecimento histórico (acadêmico e escolar) teria uma existência própria, reificada, sendo transmitido *através* da linguagem ou discurso⁸. Para esse ponto de vista, cabe a interpretação de que os alunos não compreendem o conhecimento que é veiculado *através* das palavras.

Já Keith Jenkins⁹ propõe que a história é antes de tudo uma série de discursos sobre o passado e sobre a própria história. Sendo assim, o discurso é estruturante do conhecimento histórico e se alunos não compreendem o conteúdo, a linguagem está diretamente implicada, merecendo ser também o foco da atenção de professores, pesquisadores e formadores.

O discurso de professores sobre a história

Na pesquisa, foi recolhido através de observação e gravação, bem como analisado após transcrição, um conjunto extenso de interações nas aulas de história

⁵ TARDIF, M.; LESSARD, C. & LAHAYE, L. "Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente". *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 215-233.

⁶ BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

⁷ SIMAN, Lana M. de C. & FONSECA, Thais Nivia de L. e (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. SIMAN, Lana M.C. "A temporalidade histórica como categoria central para o Pensamento Histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem". In: DE ROSSI, Vera Lucia & ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas: Alínea, 2003.

⁸ Nesse texto, os significados de discurso e linguagem são aproximados.

⁹ JENKINS, Keith. *A História repensada*. Campinas: Contexto, 2001.

no ensino Fundamental. Na tese, foram analisadas algumas aulas que expressavam aspectos preciosos das aulas, visando o problema apontado pelos professores e em especial os investimentos que esses realizavam para a compreensão de seus alunos. Por conta dos limites deste texto, apresento a seguir alguns fragmentos de dois momentos privilegiados em que professores buscam tornar mais claras as noções históricas que apresentam a seus alunos.

A noção de fonte histórica

A professora da escola pública pedira uma redação aos alunos da quinta série, em que contassem sua história de vida, destacando seus momentos mais importantes. Na primeira fala da professora (T01)¹⁰, entre outros aspectos organizadores da aula, ela esclarece que cada um tem uma história diferente, mas que o modo de ter acesso a essa história é semelhante, ou seja, parte de uma informação singular e concreta para uma generalização. Além disso, informa sobre o trabalho do historiador a partir do *paralelismo* que estabelece com a escrita da vida do aluno na redação. O tema principal da aula está nessa assertiva, e a professora apresenta clareza da estratégia didática e discursiva escolhida para levar os alunos a esta conclusão. Ela trata do tema abordando as fontes e os marcos históricos. O trecho abaixo apresenta uma parte inicial em que a professora explora diversas fontes utilizadas pelos alunos, inclusive imitando-os em suas histórias e momentos de vida. Comenta a resposta de um aluno sobre as cartas como fonte e generaliza, apresentando a definição de fonte histórica:

[...]

(T14) P: *Cartas. Cartas. Ahhhhh, eu escrevi uma vez uma carta para minha avó que foi para a Bahia, não sei o que, minha letra era meio torta, então, outras informações. Prova. Ihhhhh, quando entrei na escola prova da alfabetização que eu fiz. (...) Roupas? Eu gostava muito de usar um vestidinho vermelho com bolinhas brancas, usava meu sapatinho marrom de plástico, (...) cada objeto que vocês forem encontrando, shhhh, vamos prestar atenção, meninas! Esses objetos todos que vocês forem encontrando vão ajudar vocês a montar esse passado solto. Coisas que estavam perdidas lá no esquecimento, agora vocês vão vendo esses objetos, vocês vão conseguindo escrever sobre o passado...*

(T15)...*Esses objetos são chamados no geral, Iank, presta atenção, de fontes históricas. (+) Fonte, significa o quê? Eu vou beber água da fonte. Fonte é de onde nasce, de onde sai. Então, fonte histórica é de onde sai a história. Então são esses objetos que vão ajudando a gente a montar esse quebra-cabeça aí do passado. Quando o historiador vai escrever sobre a vida de um povo, de um país, ele não tem pai, mãe, avó, para contar o que aconteceu. Como ele vai pesquisar o que*

¹⁰ Legenda de transcrição: T = turno de fala; (+) = silêncio, intervalo entre trechos de uma mesma fala; [ação] = descrição de ações durante a interação.

aconteceu há 400,500,600 anos. Então o que que ele tem que procurar? Objetos que são chamados fontes históricas, que vão dar a ele as pistas, de como era esse povo, o que ele comia, o que ele vestia, onde é que ele morava (...) então qualquer objeto deixado pelo ser humano, ele pode dar alguma pista sobre o passado da humanidade. Olha só, eu vou dar um exemplo. Vamos imaginar que teve uma guerra e toda a população de Pindorama foi exterminada. tá? Acabou, não tem mais ninguém. Daqui a 300 anos, vai pousar uma nave alienígena aqui. Vão sair os alienígenas da nave querendo saber se tinha gente aqui, se era habitado, não encontram ninguém mas começam a encontrar coisas que são sinais de que aqui tinha vida inteligente.

(T16) A: Que legal!

(T17) P:Então, quando encontrar fotos, ele já falou lá, roupas, pedaços de roupas, pedaço de prédios, de construção, de tijolo...

(T18) A: de prédios...

(T19) A: de caneta...

(T20) A: de tênis...

*(T21) P: de pedaço de mesa, cadeira, tênis, mochila. O que isso aí vai informar a eles? Em primeiro lugar que a região era habitada, que tinha vida, porque essas coisas não nascem na natureza. Pé de tênis, pé de mochila, pé de cadeira. as casas não brotam da terra, tem que ser construídas, né? É preciso que haja gente. Então todos esses objetos que o extraterrestre vai encontrar vai ajudar a ele a traçar mais ou menos que tipo de gente vivia aqui. Que essa gente conhecia o ferro, que conhecia o plástico, a borracha, que fazia habitações grandes para se proteger, que cobria o corpo, porque tênis e roupas servem para cobrir o corpo. Então esses objetos todos vão montando na cabeça do ET, a nossa imagem, o que a gente seria. Então, o que os historiadores fazem é mais ou menos isso que esses ET's estão fazendo nessa historinha, buscar pistas que indiquem como certo povo viveu, o que ele **pensava**, o que ele vivia, tá? Estas coisas são fontes históricas. Tudo que a gente pode encontrar sobre o ser humano são fontes históricas. Isso aí tá entendido?...*

No registro da pesquisa, simplificado para este artigo, a interação da aula está dividida em seqüências discursivas¹¹ (SD)¹². É apresentada aqui a SD 3, quando a professora chega à definição de fonte histórica. Para demarcar esse momento fala o verbo no tempo presente (T15): “Esses objetos são chamados, [...] no geral, de fontes históricas”. Interessante observar seu recurso seguinte à figura de linguagem da metonímia para a fonte de água. Ela não elabora essa figura no sentido ornamental ou meramente estilístico. Ao contrário, busca em sua concretude a imagem para a compreensão do significado do termo *fonte histórica*. Conforme

¹¹ A partir de Macedo e Mortimer, tomo a seqüência discursiva (SD) como unidade menor do discurso organizada em torno de um tópico principal na interação.

¹² MACEDO, Maria do Socorro & MORTIMER, Eduardo F. “Interações orais nas práticas de letramento na sala de aula”. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 56, mar./ abr. 2004, p. 17-30.

adverte Fiorin¹³, as figuras de linguagem devem ser tratadas como procedimentos discursivos de constituição do sentido. Além disso, como estratégia discursiva para concluir o tema, as fontes históricas, a professora apresentou uma analogia com figuras: o extraterrestre e os objetos humanos carregados de significado. Temos o fechamento do tema com a figura da fonte: *onde vamos beber as informações sobre o ser humano*.

Mônica ancora-se na linguagem cotidiana, ingressa na linguagem da história e logo a seguir retorna à primeira linguagem. Ela procura uma base na linguagem que seja usual e significativa para a compreensão dos alunos. A seguir, continua com exemplos pautados na cotidianidade, tanto no caso das fontes históricas quanto no caso dos marcos históricos. Roxane Rojo¹⁴ realizou pesquisa em escolas de São Paulo sobre o investimento de professores de disciplinas diversas (inclusive História) em percurso semelhante. Tal percurso, de investimento no entrelaçamento de sua palavra com a palavra do aluno, bem como a problematização que leva o aluno a pensar em problemas e argumentar em um nível rudimentar, mas ainda assim com sua contra-palavra, permite a compreensão pela persuasão. Sua fala de autoridade se restringe às injunções de advertências sobre alguns alunos que ainda estão se localizando na nova sala de aula.

A professora elabora uma imagem de mundo em que explora deliberadamente a diversidade de tempos, mas não de espaços. Ou seja, propõe aos alunos transitarem o tempo de suas próprias vidas, depois elabora uma narrativa fantástica em que extraterrestres virão no futuro para pesquisar o bairro da escola (e o que existem são ruínas da civilização humana). A partir desse exemplo hipotético, trabalha o distanciamento possível do historiador, que precisa trabalhar com ruínas de civilizações do passado, mas não se refere a outros espaços.

Veremos agora um outro caso, de um fragmento de aula sobre a sociedade mineradora e noções relacionadas, na 7ª série da escola particular.

A sociedade Mineradora

Destaco da SD abaixo o grande investimento na explicação entremeada à narrativa em que o professor anteriormente já estabeleceu uma analogia entre um namoro e o pacto colonial e o pequeno investimento no fato ou processo que está sendo analisado. O que evidencia o investimento efetivo em chamar a atenção dos alunos para o que está dramatizando (o foro) e não necessariamente para os acontecimentos ou processos a apresentar (o tema)¹⁵.

¹³ FIORIN, José L. "As figuras de pensamento: estratégia do enunciador para persuadir o enunciatário". *Alfa*, São Paulo, n. 32, 1988, p. 53-67. FIORIN, José L. "Teorias do discurso e ensino da leitura e da redação". *Gragoatá*, Niterói, n. 2, 1997, p.7-27.

¹⁴ ROJO, Roxane. *Relatório de Pesquisa: práticas de linguagem no ensino fundamental - circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento*. São Paulo: FAPESP, 2002.

¹⁵ A analogia é explicada por Perelman como uma relação entre o foro, já conhecido e tema (desconhecido), em busca de conhecimento do segundo por paralelismo. PERELMAN, Chaim. *O império retórico: retórica e argumentação*. Lisboa: Editora Asa, 1999.

[...]

(T028) P: ...Na terceira fase galera, é o momento que Portugal, em função das dívidas que tinha com a Inglaterra, vai ter que... apertar o cinto. É o momento de uma intervenção de um déspota esclarecido. Ih, quem lembra disso? Quero ver quem lembra disso!

(T029) A: Eu lembro!

[alunos falam ao mesmo tempo]

(T030) A: É do iluminismo!

(T031) P: É do iluminismo! Beleza, Oto! Quem é o déspota esclarecido?

(T032) Oto: O rei!

(T033) P: É o rei? É o representante do rei. Quem é esse déspota esclarecido? Ops! Psiu! [inaudível, professor e alunos falam ao mesmo tempo]...ele já sentou...já Benedito? Já sentou.

(T034) P: É o Marquês de Pombal. Tá bom que é o Marquês de Pombal. Mas que...qual a prática deste Marquês... ou melhor, qual é a prática deste déspota esclarecido? Qual é a diferença dele em relação aos outros?

[...]

[inaudível, alguns alunos respondem coisas contraditórias e outros falam ao mesmo tempo]

(T045) P: Olha para mim galera. Quem é o déspota? Guarda aí, Dedé. Quem é o déspota? O déspota é o rei. O déspota é alguém autoritário, né? Alguém que tá ordenando, alguém que tá mandando...

(T046) A: Qual é o nome da parada? Déspota?

(T047) A: Déspota!

(T048) P: Não é isso? Só que ele é esclarecido.

(T049) A: Pelo iluminismo?

(T050) P: Isso, pelo iluminismo. Ele vai adaptar... atenção galera! Ele vai adaptar algumas idéias do iluminismo.

(T051) A: Por que esclarecido?

(T052) P: Esclarecido porque ele vai entender...éh...(+) que se ele não fizer algumas concessões para a burguesia, ele vai perder a cabeça.

(T053) A: Ahh...

(T054) P: Lembra o que falei para vocês? Vão...vão os anéis (+) e ficam os...

(T055) Alunos: dedos.

(T056) P: ...dedos, como se fosse assim...continua mandando, mas ele tem que entender que a burguesia vai ter algum crédito. Tá certo? (+) Então, o principal representante nesta fase em Portugal, vai ser um sujeito chamado Marquês de Pombal, a fase pombalina. É pomba...nanana é pomba! [cantando]

[risos dos alunos]

(T057) P: A fase pombalina, terceira fase...

[...]

(T063) P: Gente? Então, qual seria o objetivo principal (+) do nosso amigo Pombal? Qual o objetivo principal do nosso amigo Pombal quando ele faz...

(T064) A: *Super exploração do Brasil.*

[...]

[*inaudível, alunos falam ao mesmo tempo*]

(T074) P: *O ouro que foi retirado... as quantidades de ouro que foram retiradas das Minas Gerais foram coisas absurdas. Então, como é que...(+)* como é que Pombal vai conseguir *super explorar* o Brasil, *galera? Explorar o Brasil [inaudível], sugar o Brasil de canudinho? Como é que ele vai fazer isso? No coração do Brasil? Como ele vai fazer? (+) Pombal, vai tentar fazer valer, o pacto colonial. (+) Vai fazer valer de fato o pacto colonial. O que era o Pacto Colonial moçada?*

(T075) A: *Brasil só podia vender para Portugal.*

(T076) P: *Brasil só podia exportar para Portugal e...? Consumir...*

(T077) A: *Recursos...*

(T078) P: *Produtos que... ou Portugal fizesse ou tivesse vendendo. Não é isso? Então, fazer valer o pacto colonial. (+) Fazer valer...[o professor escreve no quadro negro]...o pacto colonial. Muito bem galera. (+) Na prática, o que vai ser isso? Ele vai tentar [inaudível], [inaudível], Pombal vai conseguir na verdade, não só tentar, afastar tudo que para ele era sinônimo (+) de atraso, elementos que estariam atrapalhando o pacto colonial. Atrapalhando a coroa portuguesa de explorar o Brasil.*

(T079) A: *O quê?*

[...]

O uso de adágios ou expressões populares e provérbios, além de chistes¹⁶, o que ocorrerá logo adiante na aula, é outro recurso de argumentação utilizado por Dante, que apela ao saber compartilhado na cultura, o que intriga e encanta os alunos. Logo a seguir, ele reapresenta a noção de *déspota esclarecido*, desafiando os alunos a lembrarem de seu significado, já trabalhado anteriormente na turma (T028). Um aluno recorda-se da noção em sua formulação mais geral, o professor a retifica para ficar de acordo com o caso em estudo.

Dante tenta construir a seqüência da exposição com os alunos, mas desiste, após respostas incoerentes com o caminho que pretende seguir. Assim, sua linguagem está sempre a serviço da interação como forma de provocar a contrapalavra que permita a continuação da linha de raciocínio e de exposição pensada por ele. Utiliza um recurso que funciona em outros momentos: chama a atenção para si: "*Olha para mim, galera*". E a seguir explica de maneiras diferentes a noção e o que significa o adjetivo da expressão "*déspota esclarecido*", concluindo com o provérbio: "*Vão os anéis e ficam os... dedos*" (T34...T54). O provérbio é um dado, ou seja, não é novo, pois é conhecido dos alunos seja pela vinculação ao conteúdo já trabalhado, seja pelo significado social que os alunos já tenham elaborado. Com essa provocação, os alunos saem do estado de euforia e brincadeira, em que qualquer resposta serviria para alimentar a conversa lúdica, e entram na interação. O professor conclui a explicação repetindo o nome do Marquês de Pombal e cria, com uma figura de linguagem sonora, um refrão com uma corruptela de Pombal, o

¹⁶ POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar Edições, 2005.

que é objeto de riso na sala (T056). Assim, Dante vai manipulando o estado de brincadeira propiciado pela seqüência de chistes e alterna a atenção ao conteúdo e a cumplicidade com seu humor.

Ainda na SD 7, o professor busca conduzir o raciocínio dos alunos para as medidas de Pombal relativas à exploração da colônia nesse momento da relação entre metrópole e colônia, perguntando sobre o maior objetivo do administrador. Mesmo assim, Dante se vale do saber já partilhado acerca da quantidade de ouro levada pela metrópole, apelando à imagem contida nas imagens: de *sugar o Brasil* (ato do vampiro) de *canudinho* (com facilidade) ao ato de exploração do colonizador, que ele já utilizara antes em suas aulas, e retoma a noção de Pacto Colonial.

Artesãos da linguagem

Professores como os que registrei nos fragmentos anteriores propiciam uma reflexão sobre o esforço docente de fazer alunos sem aproximação com o universo discursivo da História compreendê-la, bem como com a escrita própria desse universo. A cada tópico ou tema da aula, eles se vêem diante do desafio de desconstruir, ou retirar de um universo enigmático, o conhecimento estruturado da História e torná-lo compreensível, quiçá atraente aos olhos e ouvidos de alunos pertencentes a diferentes segmentos sócio-culturais. Alguns desses professores realizam investimentos discursivos semelhantes aos apresentados aqui.

Ocorre que, ao trabalhar de forma tão artesanal com a linguagem, tratando cada termo de forma tão singular, professores acabam deixando de lado um fator relevante que é a extensão do conteúdo curricular vigente na tradição escolar. Ou eles vão burilando cada noção que se apresenta ou *dão todo o conteúdo*, mesmo que ninguém pegue. Como resolver esse dilema?

Uma solução possível está no uso da leitura complementar. Em especial os professores da rede particular de ensino, que atuam com alunos que já desenvolveram a leitura com autonomia, podem contar com a extrapolação do horário da aula. Eles orientam os alunos a lerem parte do capítulo em estudo e fazerem exercícios relacionados como atividades complementares. Tal fenômeno está registrado em pesquisas de Bernstein sobre a relação de famílias e alunos de classes sociais diversas com o estudo. Apesar do caráter de tendência determinista de seu estudo, ele vale como referência para o exame dessas diferenças¹⁷.

Os professores que atuam na rede pública, onde nem sempre os alunos manifestam o que se denomina autonomia de leitura, precisam resolver em sala mesmo os problemas existentes relativos à extensão do conteúdo e às opções discursivas para o ensino e a compreensão. Alguns optam por ocupar o tempo da aula fazendo leituras comentadas. Outros passando resumos aos seus alunos. Ambos estão buscando, em formas intermediárias da língua escrita, a solução para o problema da apreensão de um conteúdo extenso que não cabe no tempo escolar.

¹⁷ BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

Os alunos da pesquisa oferecem uma pista ao perguntarem sobre os Romanos, estudados após os Gregos: vai acontecer com eles o que aconteceu com a Grécia? Eles referem-se a diferentes aspectos anunciados pela professora ao tratar da nova unidade, tais como: invasão por povos estrangeiros, passagem da monarquia a outro status político, organização estamental da sociedade e revolta de escravos. Tal pergunta revela um raciocínio comparativo e a busca de economia em termos metacognitivos e discursivos que habitualmente não utilizamos em história e nas aulas dessa disciplina. Que talvez devêssemos considerar...

Seria preciso definir a relevância de noções e conceitos e trabalhar no eixo possível das comparações e generalizações, para dedicar a elas mais ou menos investimento discursivo. Só assim, seria possível saber quais desses termos se tornam secundários e outros centrais para a compreensão da história.

Hoje, os programas de História consagrados pela tradição em nosso país se estruturam especialmente por eixos cronológicos e, às vezes, temáticos. Efetivamente, predominam os cronológicos por diferentes motivos, inclusive porque eles organizam linearmente inclusive o saber histórico. Como vimos, alguns professores, em sua prática artesã, oferecem pistas de uma possibilidade de articulação entre um currículo cronológico de base em que conceitos ou temas subjacentes seriam localizados e trabalhados de forma privilegiada. Resta saber quais são as noções que merecem esse investimento por serem mais produtivas tematicamente.

Uma pista interessante pode surgir a partir da proposta de Knauss¹⁸. Ele nos reapresenta modelos de teoria social, utilizados na análise da história, embasados em modelos de lógicas científicas diversas, a partir de paralelismo estabelecido com proposta de Nagel¹⁹.

O primeiro modelo lógico seria o das explicações dedutivas, cujo produto é resultado de premissas. O autor o associa à versão sistêmica da análise social que caracteriza as sociedades, estabelecendo modelos gerais. Daí os alunos inferirem o uso desse modelo e perguntarem sobre recorrências entre Grécia e Roma. É possível explorar mais produtivamente essa lógica no estudo da Antiguidade, em paralelo ao investimento na compreensão de termos-chave, como cultura, fusão cultural e outros.

O segundo modelo lógico seria a explicação probabilística. Nela, as premissas são *insuficientes para garantir a verdade do produto, afirmando suas submissão às variáveis*. Esse modelo demarca uma teoria social aberta que *caracteriza os processos históricos como campo de possibilidades, instaurados a partir de variáveis que são identificadas pela caracterização da experiência histórica dos múltiplos sujeitos sociais*. Estão incluídas a história das subjetividades, a micro-história e a antropologia histórica. No ensino se fazem sentir poucos reflexos desse modelo, mas processos como o da resistência escrava são evidências do funcionamento

¹⁸ KNAUSS, Paulo. "O desafio da ciência: modelos científicos no ensino da História". *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 25, n. 67, set./ dez. 2005, p. 279-295.

¹⁹ NAGEL, E. *La estructura de la ciencia: problemas de la lógica de la investigación científica*. Barcelona: Paidós, 1991, p. 17.

desse modelo. Por outro lado, uma vertente interessante a explorar, na linha do jogo de escalas, é a narrativa de casos individuais que, por analogia, possam contribuir para pensar processos sociais mais extensos e/ou complexos. A este respeito, inicia-se uma discussão no campo sobre o uso da analogia no ensino de História, com posições diversas ²⁰.

As explicações funcionais ou teleológicas constituiriam o terceiro modelo. Nele, a unidade do sistema explicativo reside na explicação de um ou mais elementos funcionais, definindo seu papel instrumental para alcançar seu objetivo. Esse modelo de lógica caracteriza boa parte da teoria social que emerge da historiografia, como os modelos cientificistas e sabor evolucionista, marcados por determinismos diversos. Categorias como luta de classes (e as noções subjacentes a essa luta), ou inconsciente coletivo, evidenciam uma lógica funcional. Próximo a essa lógica, encontra-se o quarto e último modelo, denominado genético. Ele se baseia na descrição da seqüência de evolução de um objeto ou sistema originário a partir da transformação de outro anterior. Ou, na busca de estruturas subjacente à dinâmica social a partir de descrição do processo social. Nessa segunda tendência, localizamos a teoria social que analisa o papel da longa duração e na história que utiliza a análise de fontes seriais.

Percebe-se que as duas últimas lógicas aproximam-se das formas de tratamento dos conteúdos escolares a partir da modernidade, em noções e conceitos que exploram. A elaboração desses modelos em favor do ensino pode representar uma *economia* de investimento intelectual, caso o professor passe a trabalhar de forma articulada as noções essenciais e os modelos de teoria social que explicam os períodos históricos.

A proposta está lançada. Mas o trabalho está quase todo por fazer. É preciso continuar a ouvir os professores em sua artesanaria docente e ter sensibilidade para perceber os retornos preciosos dos alunos. Além disso, continuar a pensar em propostas curriculares que retirem os programas de História de sua extensa e interminável lista de conteúdos, para que todos possam gostar mais da História apresentada pela linguagem.

²⁰ MONTEIRO, Ana M. F. C. “Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história”. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, set./dez. 2005, p. 333-347. ROCHA, *O lugar da linguagem...*

RESUMO

Este artigo apresenta resultado de pesquisa sobre o ensino de História na escola em que se investiga a compreensão na interação entre professores e alunos. A relação entre a linguagem e o conteúdo específico, ou conhecimento histórico escolar, é problematizada a partir de abordagem discursiva e de inspiração etnográfica. A análise e conclusões do trabalho, bem como contribuições dos campos literário e historiográfico, permitem esboçar uma possibilidade de trabalho com o ensino de História. Nela, o lugar da linguagem no ensino é redimensionado, bem como a concepção e a estrutura do conhecimento histórico escolar. Tal esboço aponta algumas alternativas curriculares e didáticas para o ensino de História, a serem aprofundadas futuramente.

Palavras-Chave: Ensino de História; Compreensão; Linguagem.

ABSTRACT

This paper presents research results about the History teaching at school in a investigation of the understanding in the relationship and the interaction between teachers and students. The relation between the language and the specific content, or the historical knowledge of the school, is analyzed based on the discursive approach. The analysis and conclusions of this work, as well as the contributions of the literary and historiography areas, allow me to sketch a possible work of History teaching. In this possibility, the place of language in education is reevaluated, as well as the concept and structure of the historical knowledge. Such sketch targets to some curricular and didactic alternatives for the History education, which will be studied further in the future.

Keywords: History Teaching; Understanding; Language.