

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

Márcia Maria Scarranaro

Aula de História: uma perspectiva colaborativa na produção de  
conhecimento no ensino médio

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA  
LINGUAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora  
como exigência parcial para obtenção do título de  
Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da  
Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica  
de São Paulo sob orientação da Profa. Dra. Maria  
Cecília Camargo Magalhães.

SÃO PAULO

2010

## FICHA CATALOGRÁFICA

**SCARRANARO, Márcia Maria.** *Aula de História: uma perspectiva colaborativa na produção de conhecimento no ensino médio.* São Paulo, p.143, 2010.

**Dissertação de Mestrado:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Área de Concentração:** Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães

**Palavras-Chave:** Ensino aprendizagem, História, Linguagem, Teoria da Atividade

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa

---

Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães

---

Prof. Dr. Wellington de Oliveira

*Dedico este trabalho aos meus pais Aparecido e Shirley que me ensinaram o valor do conhecimento, do trabalho e dos sonhos.*

*Obrigada por tudo com o mais profundo amor e admiração.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Aos participantes deste trabalho pela confiança e aprendizado.*

*À minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, por sua energia contagiante em trabalhar por um mundo mais justo e colaborativo. Muito obrigada por sua confiança e respeito. A você meu carinho e admiração.*

*À professora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa, pelas palavras carinhosas de incentivo durante as aulas e no meu exame de qualificação, suas sugestões colaboraram imensamente para o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigada por todas as gentilezas e conhecimento compartilhado.*

*Ao amigo Prof. Dr. Wellington de Oliveira pelo carinho e disponibilidade em participar do grupo de estudos, pelas animadas trocas colaborativas e pelos valiosos apontamentos no exame de qualificação. A você minha admiração, Obrigada!*

*À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Fernanda Coelho Liberali pelas palavras de incentivo e compreensão em todos os momentos.*

*Ao Prof. Dr. Tony Berber Sardinha pelas aulas maravilhosas.*

*Aos professores do LAEL e amigos de curso, por compartilharem seu conhecimento e experiência.*

*À Maria Lúcia do LAEL, pelo apoio com questões burocráticas.*

*Às amigas Cacilda, Jane e Lucilene pelas conversas colaborativas, deliciosas e divertidas. Vocês são adoráveis.*

*Às queridas amigas: Aline, Cleuza, Jacira e Gislaine por caminhar comigo de mãos dadas e por estarem sempre presente com palavras de incentivo, e com um sorriso acolhedor.*

*Agradeço à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro.*

*Não poderia deixar de agradecer a todas as alunas e alunos, jovens e adultos desta caminhada de mais de dezesseis anos por tudo que me ensinaram ao compartilhar suas histórias.*

*Muito Obrigada!*

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

*À minha querida irmã Ana Célia que sempre me incentivou a ir além, e meu cunhado Ailton pelas palavras de incentivo. Obrigada pelo apoio e por estarem sempre ao meu lado.*

*Ao meu querido irmão Anderson pela paciência em manter o silêncio todos os dias e resolver questões técnicas que me enlouqueciam. Valeu mesmo!*

*À minha amada sobrinha Marcela sempre com seu sorriso lindo e um abraço carinhoso.*

*Ao amigo irmão Vagner pela paciência, companheirismo, calma e amizade! Obrigada pelo apoio, discussões e por todos os cafés maravilhosos de domingo à tarde. Obrigada por tudo!*

*À amiga irmã Joana pelo companheirismo e carinho, mesmo quando eu não podia estar presente. Obrigada pela amizade e conversas divertidas nas quais compartilhamos experiências e arte!*

*A todos os familiares e amigos que compartilham espaço no meu coração.*

*A Deus pela vida e por colocar pessoas tão especiais em meu caminho. Em vocês encontro o porto seguro indispensável para seguir sempre com confiança.*

*Muito obrigada!*

*“Mas sei de uma coisa:*

*Meu caminho não sou eu, é o outro, é os outros.*

*Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva  
e pensarei:*

*Eis o meu porto de chegada”.*

*Clarice Lispector*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender criticamente a atividade de ensino-aprendizagem de História em uma escola da rede oficial estadual de ensino, e sua relação com a formação de alunos cidadãos. O foco está na compreensão e análise crítica do papel do professor na criação de lócus para o compartilhamento de significados, de forma a possibilitar a participação dos alunos em lugar de apenas focar a transmissão de um conhecimento como um fim em si mesmo. Foi realizada em uma escola pública na cidade de Mauá-SP, com alunos do terceiro ano do ensino médio noturno. As questões de ensino-aprendizagem de História são discutidas com base em Bittencourt (1988/1990, 1997/2006), Fonseca (2003, 2004, 2007/2009) e Kuenzer (2004) que apontam a ênfase em aulas expositivas como um problema que contribui para que o aluno assuma uma postura passiva na aula de História e na vida. O ensino-aprendizagem é entendido como uma atividade-sócio-histórica, culturalmente situada, ressaltando o papel da linguagem na interação social na produção do conhecimento. O arcabouço teórico está fundamentado na TASHC - Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural, de acordo com a teoria de Vygotsky (1925/2004, 1930/2004, 1930a/1991, 1934/2001), Leontiev (1978) e Engeström (1987, 1999,2001) A metodologia adotada é a Pesquisa Crítica de Colaboração, conforme discutida por Magalhães (1994/2007, 1998b/2007, 2003/2007, 2004, 2009p) é uma pesquisa de intervenção focada na compreensão do contexto e na produção colaborativa de ações que objetivam a coesão do grupo, convivência harmoniosa e o empoderamento dos participantes. Os resultados encontrados revelaram que a mudança na ação mediadora em função das necessidades dos participantes propiciou o desenvolvimento do pensamento reflexivo crítico (SMYTH,1992), e de atitudes colaborativas revelando transformações na maneira como os participantes percebem, agem e compreendem a realidade objetiva, impulsionando o exercício da postura cidadã menos ingênua mais participativa e crítica.

**Palavras-Chave: História, Ensino-aprendizagem, Linguagem, Teoria da Atividade**

## **ABSTRAT**

This research aims to understand critically the activity of teaching and learning of History in a public school of São Paulo state, in Brazil, and its relation to a formation of citizen students. The goal is on the comprehension and critical analysis about the paper of the teachers creating a personal meeting to share the meanings, possibiliting the anticipation of students, and not only the transmission of knowledge without goals. It was realized in a public school, in Mauá city. The students involved was in a third grade, in high school, they study at night. The questions about learning and teaching of History are discussed basing in Bittencourt (1988/1990, 1997/2006), Fonseca (2003, 2004, 2007/2009) e Kuenzer (2004) that points to criticize expositive classes justifying this like a problem that makes the students have a passive position in History classes and in their lives. The learning-teaching process is understood like a social-historic activity culturally situated, focusing a paper of language in the social interaction in the introduction of learning. The theory is based in TASHC- Social Historic cultural Activity theory. According to a Vygotskian theory (1925/2004, 1930/2004, 1930a/1991, 1934/2001), Leontiev (1978) and Engeström (1987, 1999 ,2001). The methodology adopted is a critical collaboration research, according discussed by Magalhães (1994/2007, 1998b/2007, 2003/2007, 2004, 2009p),it is a intervention research focused in the comprehension of context and collaborative production of actions that aims the cohesion of groups, harmonious intimacy and the power of the people that participated of the research. The results reveal that the change in the mediated action, that are in function of needs of perceiving , act and understanding the objective reality, stimulating the exercise of citizen action more participative and critical.

**Key-words: History, Learning and Teaching, Language, Activity Theory**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	012
<b>CAPÍTULO 1.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	018
1.1 Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural- TASHC.....	019
1.1.1 Aprendizagem e desenvolvimento.....	020
1.1.2 O conceito de mediação: central na construção de novas totalidades.....	024
1.1.3 Zona de desenvolvimento proximal e produção de conceitos.....	026
1.1.4 Constituição da consciência: uma relação de sentido e significado.....	028
1.2 A inserção da pesquisa no arcabouço da Linguística Aplicada Crítica .....	030
1.2.1 A perspectiva dialógica da linguagem.....	032
1.2.2 Argumentação e produção do conhecimento.....	033
1.2.3 Colaboração e reflexão crítica.....	036
1.3 Ensino-aprendizagem de História.....	038
1.3.1 Breve histórico .....	038
1.3.2 História na vida e na escola .....	040
1.3.3 A produção do conhecimento histórico .....	042
1.3.4 O desenvolvimento da postura cidadã.....	044
1.4 As prescrições oficiais para a disciplina de História.....	047
1.4.1 O Currículo de História no ensino médio.....	048
1.4.2 Contextualização e interdisciplinaridade.....	051
1.4.3 Estética da sensibilidade: princípios e valores.....	052
1.4.4 Proposta curricular do Estado de São Paulo.....	054
<b>CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA</b> .....	059
2.1 A Pesquisa Crítica de Colaboração.....	059
2.2 Contexto da Pesquisa.....	061
2.2.1 Macro contexto: Mauá.....	062
2.2.2 Micro contexto: estrutura da escola e sala de aula.....	062
2.2.2.1 Aspecto físico.....	064
2.2.2.2 Equipe gestora.....	064
2.2.2.3 Aspecto pedagógico.....	065
2.3 Perfil dos participantes.....	065
2.4 A produção de dados.....	067
2.5 Categorias de análise.....	069
2.5.1 Plano geral do texto.....	070
2.5.2 Análise de turnos.....	071
2.5.3 Análise de perguntas.....	073
2.6 Categorias de interpretação.....	075
2.7 Desenho e credibilidade da Pesquisa.....	077
<b>CAPÍTULO3: DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	079
3.1 Sentidos e significados cristalizados sobre ensinar-aprender História: as ações iniciais.....	079
3.1.1 A organização da atividade na aula de História.....	085
3.1.2 Repensando a organização das ações.....	086
3.2 A atividade em processo de transformação expansiva.....	096
3.2.1 Negociando a desnaturalização de significados cristalizados	097
3.2.2 Significados compartilhados sobre os papéis de professor e aluno .....	109
3.3 Colaboração e o desenvolvimento da postura cidadã.....	120

3.3.1 Colaboração em expansão na aula de História.....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>133</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01: Competências e habilidades - História (PCNEM, 1999).....	050
Quadro 2: Conteúdo prescrito para o terceiro ano do ensino médio (SEE/SP, 2008).....	058
Quadro 03: Resumo das aulas .....	067
Quadro 04: Instrumentos de mediação explícita.....	068
Quadro 05: Resumo da produção escrita pelos alunos.....	069
Quadro 06: Exemplo de análise - Conteúdo temático.....	071
Quadro 07: Categoria para análise de turnos .....	072
Quadro 08: Análise qualitativa das interações.....	072
Quadro 09: Categoria - Tipos de Pergunta.....	074
Quadro 10: Níveis de reflexão proposto pelas questões - PISA (2000).....	074
Quadro 11: Desenho da Pesquisa.....	077
Quadro 12: Credibilidade da Pesquisa.....	078
Quadro 13: Estatística (Caderno do professor 3ºB SEE/SP, 2008).....	087
Quadro 14: Comparativo - Organização das aulas (1 e 2).....	088
Quadro 15: Comparativo dos tipos de perguntas (aulas 1 e 2).....	093
Quadro 16 : Comparativo dos tipos de perguntas (aulas 2 e 4).....	107
Quadro 17: Comparativo das interações (aulas 1,2 e 3).....	111
Quadro 18: Resumo dos significados compartilhados.....	116
Quadro 19: Sentidos e significados iniciais e os compartilhados no final da pesquisa.....	119
Quadro 20- Resumo ações colaborativas (aulas 4 e 7).....	127

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Sequência do Ciclo Expansivo de Engeström (1999).....	023
Figura 2: Representação da atividade na aula 1.....	084
Figura 3: Sistemas de atividades que interagem na aula de História.....	085
Figura 4: Colaboração entre sistemas de atividade.....	086
Figura 5: Representação da atividade nas aulas (1 e 2) .....	095
Figura 6: Representação das atividades nas aulas (2 e 4).....	108
Figura 7- Representação da atividade: momento inicial e final.....	118

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo compreender criticamente a atividade de ensino-aprendizagem de História em uma escola da rede oficial estadual de ensino, bem como a formação de alunos cidadãos. O foco da pesquisa se dá na compreensão e na análise crítica do papel do professor na criação de lócus para o compartilhamento de significados, em lugar de apenas focar a transmissão de um conhecimento como um fim em si mesmo. Além disso, é importante ressaltar que foi realizada em uma escola pública na cidade de Mauá, no estado de São Paulo, com alunos do terceiro ano do ensino médio noturno.

Observei, durante meus dezesseis anos de atuação como professora, nas aulas por mim ministradas, que devido ao posicionamento passivo em relação ao conhecimento histórico, muitos alunos não relacionavam as discussões realizadas na aula com questões da realidade contemporânea; assim sendo, os alunos não atribuíam sentido ao conhecimento histórico. Na tentativa de desenvolver um trabalho diferenciado, utilizei técnicas desenvolvidas em um curso de teatro, criando então, uma nova dinâmica na aula. Esta mudança indicava que a postura passiva do aluno se relacionava com a comunicação desenvolvida na aula de História e que apesar das modificações realizadas na dinâmica da aula, ainda não havia o desenvolvimento do senso crítico, uma vez que os alunos passaram a contar com minha interferência para resolver a problemática proposta. A questão que se colocava naquele momento seria: como conseguir maior participação dos alunos nas discussões?

Foram realizadas pelos órgãos de educação oficiais várias avaliações. Uma das avaliações foi o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (doravante SARESP). Além disso, houve o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM), em âmbito nacional. Ambos os exames revelavam a ausência de domínio da competência leitora e escritora como a principal causa do baixo desempenho dos estudantes do ensino médio.

A divulgação destes resultados e as discussões sobre a competência leitora, realizadas na escola em que eu lecionava e nos cursos de formação continuada, como o curso *Teia do Saber*<sup>1</sup> e o curso *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*<sup>2</sup>, levou-me a repensar o

---

<sup>1</sup> O Teia do Saber é um programa criado pela Secretaria de Estado da Educação e tem a finalidade de aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais; manter os professores atualizados sobre novas metodologias de ensino, voltadas para práticas inovadoras; além de habilitar os docentes a utilizar novas tecnologias a serviço do ensino,-organizar situações de aprendizagem e a enfrentar as inúmeras contradições vividas nas salas de aula. Fonte : < <http://www.sorocaba.unesp.br/teiadossaber/> >Acesso em 19/03/2010>

uso da linguagem como instrumento mediador das ações pedagógicas, como também todo o meu trabalho em sala de aula.

Além disso, participei de maneira voluntária, de uma pesquisa de campo, que fez parte da dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sobre leitura, realizada por uma amiga. A pesquisa supracitada focada na perspectiva interdisciplinar evidenciou, de forma mais veemente, a dificuldade no trabalho com a leitura em sala de aula. Repensando sobre meu curso de graduação, licenciatura em História, consegui enxergar ainda a lacuna que há na formação do professor no que tange ao trabalho com a linguagem em situação de ensino-aprendizagem.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (doravante SEE/SP) apresenta hoje ações no sentido de propor novas formas de agir do professor em relação ao ensino-aprendizagem de História, focadas na superação das dificuldades do professor em relação ao desenvolvimento da competência leitora em seus alunos. A implantação do Projeto São Paulo faz Escola (2008) é um exemplo e, além dele, a distribuição de manuais, que descrevem, em detalhes, como aplicar os conteúdos, textos e atividades são também um exemplo da preocupação da Secretaria da Educação na formação continuada do professor. Todavia, é difícil para o professor, sozinho, rever significados cristalizados ao longo de sua formação como aluno e como professor, de forma a repensar suas ações em sala de aula à luz das novas bases teóricas.

A busca por transformar minha prática pedagógica levou-me ao curso de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dessa forma, vinculei o presente estudo ao grupo de pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar – LACE liderado pelas professoras Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães e Professora Dra. Fernanda Coelho Liberali.

O trabalho desenvolvido por este grupo de pesquisa tem como foco a formação de educadores e alunos reflexivos e críticos. Nessa direção, são realizadas pesquisas de intervenção colaborativa que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de

---

<sup>2</sup> O *Práticas de Leitura e Escrita e Escrita na Contemporaneidade* é um Curso de Aperfeiçoamento de 260 horas, sob responsabilidade do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, desenvolvido na modalidade a distância. É destinado aos assistentes técnico-pedagógicos (ATPs), supervisores de ensino, professores coordenadores e professores de Educação Básica nível II que atuam no Ensino Médio da rede pública estadual.

Fonte: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/praticas/Home/Oqueé/tabid/664/language/pt-BR/Default.aspx>> Acesso em 19/03/2010

participação e a produção de sentidos e significados. As pesquisas realizadas envolvem especialistas formados na área de Letras e Pedagogia, e também profissionais de outras áreas do conhecimento, como por exemplo, os trabalhos de Cardoso (2000) intitulado “Algumas relações possíveis entre o discurso da sala de aula e sobre o processo ensino-aprendizagem de Ciências”; além de Spegiorin (2007) que se intitula “Por uma outra Geografia escolar: O prescrito e o realizado na atividade de ensino - Aprendizagem de Geografia”; Castro (2009) “Uma cadeia criativa na formação de educadores a partir da proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física”; Silveira (em desenvolvimento) “O Glossário de termos algébricos e a mediação da linguagem”.

Esta pesquisa se insere no arcabouço da Linguística Aplicada Crítica- LAC, devido ao seu caráter híbrido e mestiço que possibilita a articulação de diferentes áreas, neste caso: História, Linguística Aplicada e Psicologia, na problematização de situações com o objetivo de produzir conhecimento socialmente relevante para a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos (MOITA LOPES, 2006). De acordo com Liberali (2006), a LAC possibilita um olhar diferenciado para as questões educacionais, na medida em que oferece uma base para compreensão de práticas rotineiras e/ou “naturalizadas” que podem ser descortinadas e transformadas.

A perspectiva “transgressiva” da LAC está relacionada com o modo do pensar e do fazer problematizador no desenvolvimento de pesquisas para criar inteligibilidades para os problemas sociais relacionados com a linguagem (MOITA LOPES, 2006). Nessa direção, os trabalhos desenvolvidos na área buscam teorizações que respondam as questões do mundo contemporâneo.

Os PCNEM (1999) traçam objetivos para o ensino de História com base nas premissas apontadas pela UNESCO de *Aprender a ser, Aprender a fazer e Aprender a Viver*, especificamente no que se refere às Ciências Humanas, salientando um conhecimento que se traduz na formação de consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e situações novas (PCNEM, 1999). Essas discussões apontam para a formação de consciências críticas, que é uma questão importante. Assim sendo, necessita da compreensão da história desses jovens e de suas necessidades; não apenas do domínio do conhecimento histórico, mas também das suas capacidades de exercer a cidadania ativa no micro contexto da sala de aula e na sociedade maior, além de incentivar a capacidade dos alunos de sonhar, de querer e de acreditar em si mesmos como agentes transformadores da sociedade.

A compreensão histórica da realidade social e o desenvolvimento de ações educativas emancipadoras, formativas e libertadoras se constituem na questão central da disciplina de História (FONSECA, 2003). Criar situações para o desenvolvimento de consciências críticas é uma atividade que pressupõe conhecer as especificidades do contexto e identidade dos alunos, suas necessidades e anseios, como também, sua expectativa de exercer a cidadania ativa tanto no micro contexto da sala de aula como na sociedade de maneira geral.

Ser um professor de História não é uma tarefa simples e o primeiro grande desafio é orientar as ações pedagógicas às exigências do mundo real sem sermos sugados pela onda neoliberal, presente nas prescrições oficiais. A segunda é orientar o aluno a desenvolver uma leitura crítica do mundo, de maneira que o conhecimento histórico seja entendido como processo. O ensino-aprendizagem de História requer uma série de ações sistemáticas com foco no desenvolvimento de conceitos, e na criação de situações que viabilize o diálogo entre passado e presente, de maneira a valorizar as experiências do aluno, de modo que, cada aluno se perceba como homem de seu tempo (PINSKY; PINSKY, 2008).

A problematização dos conceitos históricos incentiva o debate e a reflexão crítica, cria situações que possibilitam aos participantes a reconstrução do não vivido por meio da discussão e análise de documentos históricos. Esta discussão realizada de maneira colaborativa (MAGALHÃES, 1998b/2007), leva a uma nova compreensão do objeto na medida em que os participantes apresentam seus pontos de vista, complementando ou questionando o posicionamento anterior e negociando significados compartilhados sobre o tema. Quanto mais a História estiver próxima ao aluno, mais vontade de interagir com ela ele terá (PINSKY; PINSKY, 2008).

As questões de ensino-aprendizagem de História são discutidas com base em Bittencourt (1988/1990, 1997/2006), Fonseca (2003, 2004, 2007/2009) e Kuenzer (2004) que apontam a ênfase em aulas expositivas como um problema que contribui para que o aluno assumira uma postura apática na aula de História. Como alternativa, discutem a aula em uma perspectiva investigativa, voltada para a participação do aluno na produção do conhecimento histórico. Salientam ainda que o trabalho focado no desenvolvimento de conceitos históricos pode levar ao questionamento crítico desejado na constituição de um aluno-cidadão e alertam que o ensino de História factual pode contribuir para perpetuar práticas segregacionistas das vozes marginalizadas durante o processo histórico.

A concepção de linguagem discutida neste trabalho tem como referência os trabalhos de Vygotsky (1934/2001) na Psicologia e Bakhtin/ Voloshinov (1929/2004) na Linguística, na qual o sujeito se constitui e ao mesmo tempo é constituído na e pela linguagem. Para os

vygostykyanos a constituição do ser humano é um processo sócio-histórico-cultural no qual a linguagem assume um papel central no desenvolvimento humano, já que o sujeito produz conhecimentos na interação com o meio. A concepção de diálogo bakhtiniano consiste nas relações em que os sujeitos e seus enunciados mantêm na sociedade e que são marcados sócio-histórico-culturalmente. Esse fato define o diálogo como uma produção situada em determinado contexto em que a palavra é uma espécie de ponte entre o locutor e o interlocutor. A unidade básica da linguagem para Bakhtin/Voloshinov (1929/2004, 1951-53/2006) é o dialogismo, que pressupõe uma relação de responsividade ativa, na qual o ouvinte se posiciona com relação ao enunciado em uma atitude de compreensão durante a enunciação.

Neste trabalho, discuto a relação de ensino-aprendizagem na aula de História como uma atividade-sócio-histórico-social situada, ressaltando o papel da linguagem e interação social na produção do conhecimento. O arcabouço teórico está fundamentado na TASHC - Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural. Ao considerar as discussões de Vygotsky (1925/2004, 1930/2004, 1930/1991, 1934/2001) no presente estudo se discutem os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZPD), consciência e sentido e significado e com base em Leontiev (1978) e Engeström (1987, 1999, 2001) discuto a teoria da Atividade e o ciclo expansivo.

De acordo com os conceitos da TASHC, o conhecimento produzido em sala de aula não pode privilegiar outro fator senão a vida objetiva na articulação teoria-prática nas abordagens de conceitos e atividades, pois, na “vida que se vive” é que o aluno vai sistematizar e “ancorar” a aprendizagem. Não me refiro a um ensino pautado em praticismo e dissociado de sua fundamentação conceitual. Todavia, trata-se de uma discussão para associar conceitos históricos a elementos do contexto situado, a fim de não produzir uma atividade didática marcada como um fim em si mesmo, mas sim um ensino pautado na *moralidade democrática* (GENTILI, 2001). Esta é uma questão essencial para o desenvolvimento do conhecimento da História crítica cujo princípio básico é a conscientização do sujeito sobre seu papel quanto ao mundo, ao outro e a si mesmo.

A Pesquisa Crítica de Colaboração, conforme discutida por Magalhães (1994/2007, 1998b/2007, 2003/2007, 2004, 2009) é uma pesquisa de intervenção focada na compreensão do contexto e na produção colaborativa de ações que objetivam a coesão do grupo, convivência harmoniosa e o “empoderamento” dos participantes.

Com base no que foi discutido, o objetivo específico desta pesquisa é compreender criticamente as bases teórico-práticas do ensino-aprendizagem de História e a possibilidade de constituição de alunos cidadãos. Dessa forma, a macro pergunta que orienta este trabalho é:

A aula de História contribui para a constituição de alunos cidadãos? Como?

Para respondê-la foram elaboradas duas perguntas que buscam especificamente saber:

1. Quais os sentidos e significados de ensino-aprendizagem compartilhados pelos participantes?
  - 1a. Qual a organização da Atividade de ensino-aprendizagem de História na pesquisa?
2. Como a linguagem na sala de aula cria lócus para o desenvolvimento da postura cidadã para os participantes da pesquisa (alunos e professora)?

Este trabalho está organizado em três capítulos, no primeiro discuto a abordagem teórica essencial para o entendimento da situação de ensino-aprendizagem de História. No segundo capítulo, justifico a escolha metodológica, descrevo o contexto de produção de dados e procedimentos de análise. No terceiro capítulo, discuto os dados e apresento a interpretação dos resultados obtidos com base na teoria adotada como fundamentação.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir o arcabouço teórico que embasa este trabalho. Está dividido em três seções: na primeira discuto a concepção de aprendizagem desenvolvimento na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural- TASHC. Em seguida, justifico a inserção deste trabalho no arcabouço da Linguística Aplicada. Por último, discuto as prescrições oficiais e teorias que embasam o ensino-aprendizagem de História.

Primeiramente, apresento os conceitos sobre desenvolvimento-aprendizagem presentes na TASHC de acordo com as teorias desenvolvidas por Vygostky (1925/2004, 1930<sup>a</sup>, b/2004, 1930/1991, 1934/2001), Leontiev (1978) e Engeström (1987, 1999, 2001).

O conceito de Atividade possibilita o entendimento das ações desenvolvidas durante a aula de História uma vez que compreende a ação humana como uma prática coletiva mediada por instrumentos, motivada por uma necessidade e direcionada a um objeto relacionado a necessidades do contexto em foco. Nessa perspectiva, o estudo da atividade possibilita, na aula de História, a compreensão de como o ensino-aprendizagem acontece com base nas ações assumidas pelos participantes ocorridas durante a aula.

Os trabalhos desenvolvidos em Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; LIBERALI, 2006; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006) traçam um paralelo com a colaboração (MAGALHÃES, 1994/2007, 1996/2007, 1998<sup>a</sup>, b, 2003/2007, 2004, 2009) e reflexão crítica (KEMMIS, 1987; SMYTH, 1992) por serem comprometidos com o desenvolvimento de posturas autônomas voltadas para a desconstrução de posturas discriminatórias e hegemônicas. Nesta perspectiva, a linguagem é discutida como forma de intervenção social e instrumento de desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva, em que a produção do saber está voltada à transformação social e ao empoderamento dos participantes. Assim, requer-se uma base dialógica (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2004) para a compreensão das produções, para a valorização do contexto, para a participação colaborativa, e para um questionamento constante sobre a prática pedagógica.

As questões de ensino-aprendizagem de História, aqui apresentadas, são discutidas com base nas prescrições do PCNEM (1999), PCNEM+ (2002), Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006), na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) e na discussão de Bittencourt (1988/1990, 1997/2006), Fonseca (2003, 2004, 2007/2009) e Kuenzer (2004).

Os autores discutem a presença de interesses hegemônicos nas propostas oficiais e o pouco interesse do aluno pelo saber histórico. Sugerem a necessidade de pensar alternativas teórico-metodológicas para tornar as aulas de História mais “atraentes”, uma vez que o conhecimento histórico orienta e provoca um posicionamento crítico, e um questionamento da relação do sujeito com o objeto de conhecimento.

### **1.1 Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural- TASHC**

Durante as últimas décadas, as pesquisas sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural cresceram no Ocidente. Isso se deu devido ao interesse dos pesquisadores no desenvolvimento dos processos mentais interrelacionados com a atividade prática humana, que inicialmente foi discutida por Vygotsky, Leontiev e Luria nas décadas de 1920 e 1930.

O objetivo de Vygotsky era desenvolver uma psicologia diferente das visões inatistas e behavioristas desenvolvidas na Rússia, dos anos entre 1920 e 1930. Nessa direção, adotou como método a dialética marxista que considera a relação entre “os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas” como aquelas que são base para a compreensão e definição de existência humana (MARX; ENGELS, 1845-46/1996, p.26). O trabalho, de acordo com os estudiosos supracitados, é um processo social que humaniza o homem. Por meio desse processo de humanização, o homem transforma o meio e produz a sua própria vida objetiva, além de produzir representações mentais como emanção direta de seu comportamento material. Em suma, as representações da consciência estão ligadas à atividade material.

De acordo com arcabouço teórico da TASHC, o ambiente é produto da objetivação do trabalho humano, uma vez que ao interagir com o meio, o homem se apropria da cultura e constitui sua subjetividade. Deste modo, ao transformar o meio, o homem transforma a si mesmo. Essa relação, segundo Vygotsky (1934/2001), não se trata de uma relação direta homem-objeto, e sim, de uma atividade coletiva mediada pela linguagem, (homem-mediação-objeto), portanto, uma relação de ensino-aprendizagem.

A denominação de TASHC pressupõe discussões de Vygotsky e de Leontiev como complementares, conforme nos aponta Dimitri A. Leontiev (2005). Na concepção desse pesquisador, a divergência entre Vygotsky e Leontiev envolve as diferentes concepções no que tange à unidade de análise. Dessa forma, enquanto Vygotsky considera como central a mediação semiótica na análise da atividade humana, Leontiev foca a mediação realizada por meio de ações. Assim, a teoria de Vygotsky, associada à de Leontiev, propicia uma compreensão mais coesa do desenvolvimento humano.

É importante ressaltar, no entanto que, para ambos, a hominização da espécie humana é marcada pelo processo de educação, ou seja, o homem aprende a ser homem imerso nas relações sociais. A diferença é que o foco da pesquisa de Vygotsky está no papel semiótico de instrumentos, como os símbolos e signos que atuam como mediadores culturais na constituição da consciência. No trabalho de Leontiev (1978), que era, inclusive, discípulo de Vygotsky, a atividade é princípio do desenvolvimento psicológico e está associada à formação da consciência. Leontiev (1978) aponta que a educação está relacionada com a evolução da espécie, é uma atividade coletiva e criativa que permite a humanização e possibilita a formação da segunda natureza humana, a social. Nessa direção, para Vygotsky (1934/2001), a aprendizagem pressupõe uma interação social, na qual os sujeitos se envolvem na troca de sentidos e compartilhamento de significados.

O conhecimento é adquirido na atividade humana como um produto da apropriação das experiências acumuladas historicamente. Desta maneira, a realidade objetiva é criada num movimento dialético com a apropriação das ferramentas psicológicas que o indivíduo desenvolve a partir da internalização e externalização da cultura por meio da prática social (VYGOTSKY, 1934/2001). Dessa maneira, a relação social, nas aulas de História, é compreendida como uma troca dialética, na qual os sujeitos estão envolvidos em uma atividade de ensino-aprendizagem que envolve a apreensão de instrumentos mediadores que possibilitam o contato com a experiência acumulada historicamente. A seguir, discuto como acontece a aprendizagem – desenvolvimento na aula de História.

### **1.1.1 Aprendizagem e desenvolvimento**

Nas aulas de História, em geral, a atividade de ensino-aprendizagem, foco desta pesquisa, é entendida como um trabalho que, de forma concreta, envolve professor e alunos na produção de conhecimento histórico e a conscientização dos participantes sobre suas ações, na produção deste conhecimento.

A atividade humana é intencional e mediada por instrumentos, direcionada necessariamente direcionada a um objeto, busca satisfazer uma necessidade dos participantes. A atividade humana, segundo Leontiev (1978), é constituída por três elementos: sujeito, objeto e instrumento de mediação. A relação entre sujeito e objeto segundo Vygotsky (1934/2001), é sempre mediada por ferramentas que podem ser instrumentos ou signos.

Leontiev (1978) afirma que uma necessidade sozinha não orienta uma atividade. A necessidade origina a atividade, que por sua vez, se objetiva no motivo, este é o elemento que

estimula o sujeito a agir para satisfazer a necessidade. O ciclo se completa quando a necessidade é satisfeita pela apropriação do objeto, que pode ser de natureza ideal ou material. O que distingue uma atividade de outra é o objeto, ou seja, o motivo real. Segundo Leontiev (1978) o objeto e seu motivo real devem coincidir dentro da atividade.

Os motivos que direcionam o homem na realização da atividade são identificados por Leontiev (1978) como geradores de sentido que impulsionam o sujeito a agir. Portanto, o motivo que leva o sujeito a agir é o elemento que significa a atividade (SOARES, 2008). Assim sendo, a organização da atividade, nas aulas de História, deve contemplar as necessidades dos sujeitos participantes. No caso desta pesquisa, a constituição de agentes críticos.

O motivo da atividade se articula, então, com a realidade socialmente estruturada, enquanto a ação remete à realidade imediata com objetivos práticos (KOZULIN, 2002). A ação, portanto, é um meio de realizar a atividade. Uma atividade pode abranger diversas ações que, obrigatoriamente, serão orientadas para a satisfação do motivo que nomeia a atividade. Quando uma ação não estiver em convergência com o motivo da atividade, o sujeito estará realizando uma ação dirigida a uma “outra atividade”.

A atividade, segundo Leontiev (1978), pode ser entendida em três níveis:

A) Nível da atividade: está relacionado ao motivo de existência da atividade, ao final da atividade se transforma no seu resultado.

B) Nível da ação: está relacionado com as metas, “o que” deve ser realizado para obter objeto da atividade.

C) Nível da operação: se relaciona com os meios materiais para realização da atividade.

A forma como a ação é realizada é chamada por Leontiev (1978) de operação. É importante observarmos que as ações estão relacionadas com o objeto e as operações se relacionam com as condições objetivas de realização da ação, ou seja, a operação é o aspecto “técnico” da ação. Ela está relacionada com o motivo e com as emoções que ligam o sujeito ao objeto da atividade, mas se relaciona, ainda, com as necessidades objetivas criadas na vida prática do homem. Uma das questões levantadas nesta dissertação é a análise das ações dos participantes em relação à constituição de um agir crítico. A questão em foco será entendida com base nas discussões do ciclo expansivo (ENGESTRÖM, 1999), que discuto a seguir.

Abordo, a partir deste parágrafo, o conceito de atividade proposto por Leontiev e expandido por Engeström (1987) que introduz o conceito de sistema de atividade. Esse conceito possibilita a compreensão do movimento do objeto na atividade. O autor aponta que

um sistema de atividade é formado pela ação do coletivo, ou seja, composto por múltiplos pontos de vista, tradições e interesses dos participantes. Dessa maneira, as ações são marcadas pelo contexto sócio-histórico-cultural no qual a atividade acontece, como também, por influências do contexto no qual os participantes se constituíram. Assim, o próprio sistema de atividade apresenta múltiplas camadas e sua história está registrada nos instrumentos, regras e divisão de trabalho escolhidos.

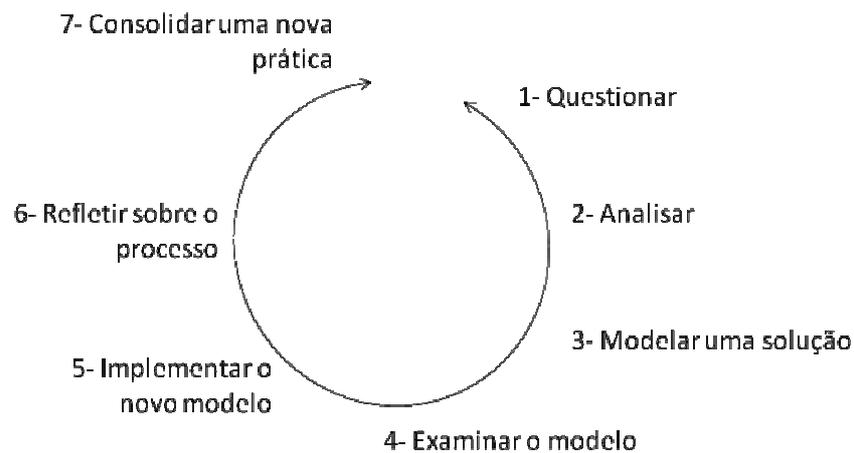
Apresento, no presente parágrafo, o ciclo expansivo (ENGESTRÖM, 1987). Para o autor, o ciclo expansivo é entendido como um sistema de atividade no qual a força motriz que produz a transformação se constitui nas contradições de sentidos dos participantes quanto a conceitos, regras e divisão de trabalho. A resolução desses conflitos propicia a produção de novos significados e a constituição de novas totalidades. No caso desta pesquisa, o que se pretende é a constituição de novo significado compartilhado sobre regras e divisão de trabalho na aula de História.

As contradições no sistema de atividade (ENGESTRÖM, 1999) criam tensões e conflitos que, ao serem trabalhados, propiciam a produção de novos significados e a constituição de novas totalidades. Essas totalidades se referem aos conhecimentos, modos de agir e pensar, ou seja, possibilitam desenvolvimento e a constituição de novos significados compartilhados, de modo a provocar transformações nas estruturas da atividade, ou seja, nas regras e divisão de trabalho.

Conforme a discussão realizada por Engeström (1999), durante o desenvolvimento da atividade, o sujeito toma atitudes que gradativamente levam a uma nova prática. Segundo o pesquisador, o ciclo expansivo é iniciado com o questionamento das práticas cotidianas. Sua expansão é possibilitada pelo movimento dos participantes numa relação dialética por meio de um método da práxis que enfoca o conflito e o questionamento que, conforme já aponte, são essenciais para iniciar um processo de mudança, posto que, a transformação surge a partir do das contradições. Este processo é caracterizado por uma abstração inicial que, no decorrer do ciclo, transforma-se em ações e múltiplas manifestações e desenvolvimentos. A mudança do abstrato para o concreto é alcançada por meio das ações constituem o ciclo expansivo.

Dessa forma, o ciclo expansivo, para Engeström (1999) está fundamentado na concepção de movimento e de interdependência entre seus componentes; qualquer alteração em uma das ações reverte em mudança na totalidade do sistema de atividade, de modo a gerar um desenvolvimento contínuo, como um ciclo expansivo ou “espiral”.

A sequência ideal de ações no ciclo expansivo, de acordo com o autor compreende em:



**Figura 1: Sequência do Ciclo Expansivo de Engeström (1999)**

Na aula de História, o ciclo expansivo se aplica da maneira que elenco a seguir:

- Questionar aspectos da prática corrente; questionar a função social da ação pedagógica na aula de História. Que ações posso realizar para conseguir maior participação dos alunos na aula de História e, com isso, contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva?
- Analisar a situação: considerar os aspectos técnicos e sócio-histórico-culturais dos envolvidos no processo. Os alunos não veem necessidade de participar da aula de História pelo fato de não atribuir significado social ao saber histórico.
- Modelar: criar situações que sejam problematizadas de acordo com o contexto situado, para que o tema discutido represente um desafio que necessita da ação do aluno para ser resolvido/esclarecido/proposto.
- Examinar: se as ações desenvolvidas na aula de História têm relevância para a formação cidadã do aluno.
- Implementar: transformar as práticas.
- Refletir: avaliar o processo para saber se houve produção do conhecimento histórico, considerando os pontos precisam ser mudados ou ressaltados.
- Consolidar: estabelecer uma postura crítico-reflexiva com relação aos temas discutidos na aula de História como na sociedade.

Em suma, conforme apontado acima, a teoria da atividade propõe uma reflexão sobre as ações considerando a influência entre desenvolvimento individual e coletivo. O ciclo expansivo (ENGESTRÖM, 1999) abrange uma contínua resolução de tensões e contradições que envolvem o objeto, instrumentos mediadores e a necessidade dos participantes.

O movimento de internalização e externalização são os princípios básicos, e considerados como interdependentes no desenvolvimento da atividade humana (ENGESTRÖM,1999). Esses processos resultam da interação mediada do sujeito com o meio social, como discuto a seguir.

### **1.1.2 O conceito de mediação: central na construção de novas totalidades**

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento é central no pensamento de Vygotsky em sua aplicação pedagógica. Para o autor, aprendizagem e desenvolvimento são processos interrelacionados que ocorrem na interação social, portanto uma atividade mediada. A mediação é um conceito fundamental para a compreensão do pensamento de Vygotsky, como ele mesmo aponta “O fato central de nossa psicologia é o fato da ação mediada” (VYGOTSKY, 1930/2004, p. 188).

O conceito de mediação, um pressuposto que norteia o arcabouço teórico-metodológico proposto por Vygotsky, não deve ser entendida como um ato, mas sim como a própria a relação constitutiva entre sujeitos e meio (MOLON, 1999). Dentro dessa concepção, a linguagem é o grande instrumento mediador da relação do homem com o outro, e com a realidade. É este mediador simbólico que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha papel determinante na formação das características psicológicas humanas.

É fundamental a compreensão do movimento de internalização dos conceitos, valores e modos de agir pelos participantes, além da externalização dos significados compartilhados, considerados como interdependentes no desenvolvimento da atividade humana (ENGESTRÖM, 1999). O processo de internalização das experiências refere-se, portanto, a uma reconstrução interna de uma operação que foi inicialmente externa: conhecimentos, conceitos, valores e significados produzidos pelo sujeito, por meio da ação mediada pela linguagem (VYGOTSKY,1934/2001) enquanto a externalização, refere-se à capacidade criativa de comunicar os significados internalizados.

Wertsch (2007) apresenta dois tipos de mediação: a implícita, que se materializa na fala principalmente, e a mediação explícita, na qual são utilizados artefatos mediadores intencionalmente selecionados para determinada ação. Neste trabalho, a mediação explícita conforme discutida por Wertsch (2007) embasa a utilização de instrumentos voltados para uma “prática revolucionária” (HOLZMAN& NEWMAN, 2002).

Na discussão sobre prática revolucionária, Newman e Holzman (2002) “diferenciam “instrumento para” e “instrumento-e” resultado. O instrumento “para resultado” apresenta-se

dissociado do desenvolvimento de sua função sendo orientado para a um fim particular, enquanto o instrumento- e -resultado tem impacto na cognição do sujeito “dito mais positivamente, eles são inseparáveis dos resultados pelo seu caráter essencial (seu aspecto definidor) é a atividade de desenvolvimento, em vez de sua função” (HOLZMAN & NEWMAN, 2002, p.52). O instrumento - e - resultado é aplicado em situações de atividade prática revolucionária, ou seja, transformadora da totalidade do que existe e não apenas um contexto particular, ou mesmo em apenas determinado momento. Como apontam esses pesquisadores:

Instrumentos desse tipo são paradigmaticamente ‘pré-requisito e produto’ porque a criação do produto não é limitada pelos instrumentos preexistentes, socialmente determinados e manufaturados (linguísticos, cognitivos ou comprados na loja), disponíveis para sua conceitualização e realização. Na verdade, não poderia ser limitado desse modo porque o instrumento, ainda não foi feito, é uma pré-condição para o produto (NEWMAN E HOLZMAN, 2002, p.61-2).

A partir da citação acima, é importante esclarecer o conceito de ferramenta/instrumento. Bakhurst (2002, p.234) é um estudioso que discute ferramentas ou instrumentos psicológicos como “uma espécie de estímulo artificial criado como um meio para controlar o comportamento”, assim, a relação entre sujeito e mundo não é unidirecional, mas sim “uma inter-relação triangular entre estímulo – resposta e instrumento de mediação”. Nessa direção, Hedegaard (2002, p.202) discute os instrumentos ou ferramentas psicológicas como análogas às ferramentas industriais, uma vez que se trata de uma construção social. Para a autora, os “procedimentos interpessoais para uso de ferramentas se tornam gradualmente procedimentos intrapsíquicos adquiridos.” Todavia, é importante salientar que a internalização destas práticas não é uma simples transferência (ou memorização) de uma realidade objetiva, é a reconstrução criativa de uma atividade externa. Em outras palavras, a internalização das práticas consiste na transformação de um processo interpessoal para intrapessoal, um processo de constituição da consciência por meio das experiências e convívio social (VYGOTSKY, 1930/1991). Todavia, é este processo de produção compartilhada de conceitos que Vygotsky denomina ZPD – zona proximal de desenvolvimento que discuto a seguir.

### 1.1.3 Zona de desenvolvimento proximal e produção de conceitos

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD) é um conceito central para a TASHC. A ZPD foi estudada por Vygotsky (1930/1991) para dar conta do processo de aprendizagem e desenvolvimento nas atividades concretas em contextos escolares. Em sua definição mais conhecida, o indivíduo desenvolve a cognição em dois níveis: a) na zona de desenvolvimento real, em que o aluno consegue sozinho resolver as questões propostas, de modo a indicar que determinadas funções mentais já estão desenvolvidas, dessa forma, caracteriza o desenvolvimento mental já amadurecido; b) na zona de desenvolvimento proximal, o aluno procura assistência dos colegas ou professor para realizar o que foi proposto e é caracterizada por funções mentais que estão em processo de desenvolvimento. Todavia, Vygotsky, bem como outros pesquisadores rediscutiram esse conceito.

A ZPD caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, possibilitando o desenvolvimento de “boas aprendizagens”, uma vez que ações pedagógicas organizadas considerando o potencial dos sujeitos conduzem ao desenvolvimento, segundo o que nos sugere Vygotsky (1930/1991, p. 102). Contudo, entender ensino-aprendizagem nessa perspectiva cria condições para que todos atinjam novos níveis mútuos na produção de conhecimento que possibilita criar novas zonas de desenvolvimento proximal, num processo constante de produção de novas totalidades. Assim, uma situação que represente um desenvolvimento proximal hoje será o desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela poderá fazer sozinha amanhã. Assim, a ZPD é o local do “vir a ser”, como aponta Newman e Holzman (2002, p.12).

Dessa forma, a ZPD é o domínio psicológico da constante transformação (OLIVEIRA, 2006), ou seja, é a unidade de estudo sócio-histórica encontrada por Vygotsky para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (NEWMAN e HOLZMAN, 2002). Magalhães (2009) salienta também que o conceito de ZPD “não significa uma *zona*, *um lugar* ou um *instrumento*, mas uma abstração, um “*espaço de vida*” que é inseparável de “nós que a produzimos”.

Pensando na aula de História, trabalhar na ZPD significa organizar o processo de ensino-aprendizagem de maneira colaborativa entre o professor e os alunos para que, juntos, produzam um conhecimento novo, além de novos modos de agir. Esse ponto de vista é defendido também por Magalhães (2009), ao afirmar que a ZPD é um espaço dialético, permeado por contradições, conflitos e ações colaborativas, ou seja, se constitui no “espaço de

ação e de transformação, em que todos os participantes aprendam uns com os outros e juntos, negociem a produção de conhecimento”.

Entender e trabalhar com as contradições e com os conflitos criados possibilita a conexão entre os conceitos espontâneos e conceitos científicos como aponta Daniels (2003), portanto, conforme já discutido, o questionamento provoca transformação ao possibilitar que os participantes assumam novos papéis, tanto de aluno como de professor, na produção de novos significados.

Vygotsky (1934/2001) ao discutir a noção de conceito, salienta que nada é uma “coisa-em-si”. Para ele, os conceitos podem ser espontâneos, isto é, desenvolvidos de maneira automática nas práticas sociais, nas relações com o meio e cultura, partindo do real para o abstrato. Diferentemente do discutido anteriormente, os conceitos científicos partem de uma definição verbal, abstrata, e geralmente, são desenvolvidos na escola por meio de ações intencionais, sistematizadas e direcionadas. Estes conceitos se desenvolvem por vias distintas e contraditórias, mas interagem de forma dialética, isto é, cruzam em um sistema movente, complexo e dialético de constituição da consciência. Os dois tipos de conceitos, no entanto, têm uma relação diferente com a experiência do sujeito, segundo Newman e Holzman (2002, p. 77) “ cada um manifesta aspectos tanto opostos como idênticos aos do outro tipo”, mas o desenvolvimento de um é necessário para desenvolver o outro. Vygotsky (1934/2001, p. 261) aponta que o desenvolvimento dos conceitos científicos apóia-se “forçosamente em um determinado nível” de maturação dos conceitos espontâneos.

Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples ato mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização (VYGOTSKY, 1934/2001, p.246).

O trabalho pedagógico, com conceitos históricos, precisa avançar das leis gerais da disciplina para o contexto no qual a pesquisa é realizada. Para isso, as atividades devem ser orientadas para que exista uma investigação de situações significativas que envolvam a aplicação do conceito em construção, de acordo com Hedegaard (2002, p.210-11). Esse “duplo movimento” do pensamento abstrato para o concreto, na atividade de ensino-aprendizagem de História, caracteriza a produção dos conceitos como parte integrante da prática social, afinal, negociação de significado implica em considerar “o representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, [...] como emanção direta de seu comportamento material” (MARX; ENGELS, 1845-46/1996, p.36).

Dessa forma, o trabalho em sala de aula implica que o professor observe o desenvolvimento dos alunos e implemente mudanças qualitativas no ensino em direção ao objeto idealizado. Há a necessidade, de acordo com Magalhães (2009, p.56), da criação de um espaço colaborativo e reflexivo, no qual os alunos e o professor possam “clarificar dúvidas, propor temas e discussões, avaliar, e questionar a si e aos outros”. Constitui-se então, em um espaço para a prática da atividade consciente, portanto, revolucionária (NEWMAN e HOLZMAN, 2002), o que implica em discutir a relação entre sentido e significado para o desenvolvimento de posturas críticas, o que discuto a seguir.

#### **1.1.4 Constituição da consciência: uma relação de sentido e significado**

O princípio fundamental da Teoria da Atividade, base teórica deste trabalho, é a concepção integrada de consciência e atividade. A consciência é entendida como articulação de funções mentais que são utilizadas como reguladoras, tanto de pensamentos como comportamentos. A atividade, por sua vez, é entendida como a interação humana na realidade objetiva. Desta maneira, Leontiev (1978) e Vygotsky (1930/1991) definem que os processos mentais têm sua gênese na objetivação da atividade humana. Vygotsky (1934/2001) afirma que o pensamento e a consciência são características tipicamente humanas, devido ao caráter sociocultural que estrutura o desenvolvimento psicológico. Para ele, a gênese social da consciência pode ser evidenciada nas funções mentais superiores que permitem o desenvolvimento de funções psicológicas, de modo a possibilitar o uso de ferramentas e símbolos como meio para mediar atividades intencionais e direcionadas. Portanto, o desenvolvimento humano, para Vygotsky, é um processo sócio-histórico-cultural caracterizado pela aquisição de ferramentas com destaque para linguagem que possibilita o acesso às “práticas interpretativas” da comunidade (BAKHURST, 2002).

Dentro dessa concepção, Vygotsky (1934/2001) acredita que o homem nasce com funções “mentais elementares” de origem biológica e ao interagir socialmente novas funções “mentais superiores” emergem e se estruturam. Portanto, as faculdades psicológicas tais como memória, atenção, pensamento verbal formam um sistema psicológico interfuncional cujo desenvolvimento é determinado pelas relações que as funções mentais mantêm entre si. Contudo, segundo Bakhurst (2002, p.232), a consciência não pode ser definida como uma das funções mentais, mas sim como “o próprio sistema de funções interrelacionadas”. Nas palavras de Vygotsky, “A consciência determina o destino do sistema, como o organismo as

funções. Deve considerar-se a mudança da consciência em seu conjunto como explicação de qualquer mudança interfuncional” (1930/2004, p.175).

Concordando com a afirmação acima, Kozulin (2002) salienta que a atividade humana socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro, por meio das relações sociais. O processo de formação da consciência e a atividade humana formam uma unidade dialética, pois a estrutura da consciência humana se transforma na atividade, ou seja, os níveis de consciência do homem se alteram nas relações práticas estabelecidas com o outro e com o meio ao produzir sua existência. Nas palavras de Vygotsky (1934/2001, p.486):

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

Ao apropriar-se das características do mundo material, o homem “reproduz” em seu pensamento uma imagem subjetivada da realidade, como um “quadro mental”, no qual ele também está inserido (LEONTIEV, 1978). Duarte (2004, p.56), aponta:

[... quanto a]o processo histórico de desenvolvimento da consciência humana, Leontiev (1978b, p. 89-142) mostra que a divisão social do trabalho e a propriedade privada produziram historicamente uma determinada forma de estruturação da consciência humana, forma essa que se caracteriza pela dissociação entre o significado e o sentido da ação.

Dessa forma, a relação entre o questionamento de sentidos e a maneira como o diálogo é conduzido no compartilhamento de significados é importante para a compreensão das ações de professora e alunos. Magalhães (2004) aponta que o desenvolvimento da postura crítica reflexiva do aluno e do professor depende tanto da apreensão do conhecimento quanto da maneira como é produzido. Criar uma postura colaborativa dos participantes na negociação de significados envolve a participação de todos, uma vez que “suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias” produzem uma atividade educativa na qual os participantes se reconhecem no produto da aula. Como enfatizam MARX; ENGELS, (1845-46/1996, p. 36), “A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real”.

Nessa direção, Magalhães e Liberali (2007) propõem uma prática de linguagem que permite o desenvolvimento de uma postura crítica reflexiva na escola, na qual os participantes, ao negociarem suas agendas na produção do conhecimento, interpretem e

repensem suas compreensões a respeito de si, do outro e do mundo. Também como apontado por MARX; ENGELS (1845-46/1996, p. 66), “trata-se de revolucionar o mundo existente, de atacar e transformar, praticamente, o estado de coisas que ele encontrou”.

A discussão sobre o processo de generalização de conceitos é extremamente importante uma vez que, como já aponte, a atividade de ensino-aprendizagem de História está fortemente apoiada no trabalho com conceitos abstratos como, por exemplo, conceitos temporais de permanência ou rupturas, tempo de curta ou longa duração, dentre outros. Como Vygotsky (1934/2001) ressalta, ao tomar contato com a palavra ou conceito, o aluno não finaliza a atividade de aprender, neste momento ele inicia o processo de formação de conceitualização, não se trata de uma memorização, mas sim, de um processo de generalização que envolve as funções mentais superiores e demanda tempo, já que o significado é o elo entre a realidade objetiva e as estruturas do pensamento, ou seja, os sentidos que o aluno já possui (Vygotsky, 1934/2001).

O sentido que cada participante traz para a aula, segundo aponta Vygotsky (1934/2001), é caracterizado como um processo intrapessoal, posto que, advém como resultado das experiências individuais. Já a construção do significado, é um processo interpessoal, pois é o resultado de um processo colaborativo de produção que envolve mediação e resulta em generalização, como resultado de uma interação social. Cada conceito generalizado modifica o sistema de funções mentais alterando a percepção da realidade objetiva apreendida pelo aluno, ou seja, a consciência, possibilitando, assim, novas totalidades.

Na atividade pedagógica, a relação de ensino-aprendizagem é situada historicamente, dotada de significados e sentidos conflitantes, marcada pela maneira como os participantes organizam as ações, as regras e a divisão de trabalho. A compreensão do resultado do trabalho, na aula de História, a percepção das necessidades e expectativas dos participantes, me impulsionou a procurar alternativas teórico-metodológicas que me permitissem afinar as ações praticadas na aula com os interesses dos participantes e as prescrições oficiais para o ensino de História. É neste contexto que discuto a seguir os conceitos de Linguística Aplicada.

## **1.2 A inserção da pesquisa no arcabouço da Linguística Aplicada Crítica**

A Linguística Aplicada (doravante LA) é uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é centrada na linguagem como prática social. As pesquisas desenvolvidas na área buscam alternativas que respondam aos problemas dos sujeitos dentro ou fora do contexto

escolar. As questões éticas, ideológicas e de identidade presentes na LA Crítica propõem um compromisso com mudanças sociais e com a desconstrução de discursos hegemônicos que discriminam, mascaram ou negam as diferenças (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006).

A perspectiva de LA “transgressiva” defendida por Pennycook (2006) propõe uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem, com foco nas relações de poder, isso implica em um pensar e um fazer problematizador, com o objetivo de produzir conhecimento socialmente relevante para a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa (MOITA LOPES, 2006).

Neste sentido é que se pode dizer que a língua focalizada no campo aplicado é, pois, aquela em que o falante investe social, cultural, política e emocionalmente. É a língua mantida sob controle social, marcada por bordas e fronteiras, por desigualdades significativas de repertórios e de possibilidades de acesso, mas também por agenciamentos, desterritorializações, torções, contaminações e mixagens de todo tipo (SIGNORINI, 2006, p.183).

Conforme o quadro teórico LA, a prática discursiva na aula de História pode contribuir para questionar ou legitimar situações de injustiça, preconceito e alienação, sedimentar ou provocar questionamento sobre atitudes paternalistas e ou passivas dos sujeitos. A historiografia brasileira apresenta uma tendência de minimizar os movimentos sociais de massa e ressaltar os movimentos realizados por determinados grupos sociais em seus textos e ilustrações. Dessa forma, cria-se, no imaginário do brasileiro, segundo Bittencourt (1988/1990) o culto a personalidades ou instituições incentivando “o sentido de superioridade” em detrimento da imagem da maioria da população. Este “culto” é reforçado na medida em que a prática pedagógica, influenciada por políticas ligadas a interesses hegemônicos estabelece um diálogo descontextualizado entre os temas discutidos nas aulas e as necessidades dos sujeitos e do contexto situado, de modo a dificultar o reconhecimento do aluno, no papel de sujeito transformador de seu tempo e história.

Assim, no que se refere à História, a Lingüística Aplicada oferece uma base para compreensão da linguagem que organiza as ações de alunos e professora, além de trazer uma possibilidade de transformação da prática do educador ao possibilitar um olhar diferenciado para questões educacionais (LIBERALI, 2006). Além disso, a LA possibilita um olhar sensível do professor sobre que tipo de conhecimento é produzido e por quem. Em suma, a compreensão das ações pedagógicas possibilita que a produção de conhecimento seja realizada dentro da perspectiva crítico reflexiva (MAGALHÃES, 2004).

Cavalcanti, (2006, p.242) defende ainda a ideia de que a LA possibilita uma investigação sobre a negociação de significados e a complexidade das questões que envolvem a linguagem em uma situação de mediação do conhecimento. Não obstante, questões de poder e ética necessitam ser consideradas pelo Linguista Aplicado, pois “o indivíduo emerge através dos processos de interação social, não como produto final, mas como alguém é (re)constituído por meio das várias práticas discursivas das quais participa”. Assim, a Linguística Aplicada possibilita ao professor de História uma ampla compreensão sobre a prática discursiva em sua aula, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento histórico que tem como princípio a conscientização do sujeito sobre seu papel perante o mundo, o outro e a si mesmo.

Discuto na próxima subseção, a concepção de linguagem fundamentada na TASHC, com a perspectiva dialógica de Bakhtin/Voloshinov (1929-1930/2004).

### **1.2.1 A perspectiva dialógica da linguagem**

A unidade básica da linguagem para Bakhtin/Voloshinov (1929-1930/2004) é o dialogismo, que pressupõe uma relação de responsividade ativa, em que o ouvinte se posiciona com relação ao enunciado em uma atitude de compreensão durante toda enunciação. Semelhantemente a Vygotsky, a concepção de diálogo bakhtiniano salienta que as relações que os sujeitos e seus enunciados mantêm na sociedade são marcadas sócio-histórico-culturalmente (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929-1930/2004, p.123). Segundo Bakhtin (2006, p.274), “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”. Para ele, o enunciado é a marca de um acontecimento pronunciado por um sujeito em determinado local e tempo, é uma produção social, e jamais poderá ser repetido, pois trata-se de um evento único, um acontecimento que demanda situação histórica definida, atores sociais sua identidade e subjetividade. Assim, para Bakhtin (1951-53/2006), a enunciação só pode ser entendida a partir de um contexto sócio-histórico-cultural.

A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extra verbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados.” (Voloshinov, traduzido por Faraco, p.7).

Um dos conceitos importantes cunhados por Bakhtin/Voloshinov (1929-1930/2004) foi essa concepção de linguagem que enfoca a compreensão dos sentidos para além das

interações interpessoais. Para o autor, o discurso é influenciado pela posição social do falante e pelo contexto no qual é produzido. Uma questão também salientada por Vygotsky consiste

(n)O processo de construção do eu, para Bakhtin, implica a escuta e assimilação de palavras dos outros (mãe, pai, parentes, amigos, representantes de instituições religiosas, educacionais e políticas, meios de comunicação de massa e assim por adiante), todos dialogicamente processados, de modo que as palavras, em certo sentido, tornam-se como que ‘palavras do próprio sujeito (STAM, 1993, p. 153).

A significação para Bakhtin, assim como o significado para Vygotsky, é produto das relações sociais, nesse sentido, o papel dialógico (BAKHTIN, 2006) do professor ao mediar as interações na sala de aula é decisivo para a produção do conhecimento. Bakhtin descreve duas formas de se conduzir o discurso: a) Pelo uso da autoridade, entendida como a palavra religiosa, do professor, da ciência, do pai, se apresenta carregada de autoridade, portanto não necessita de persuasão, é prontamente aceita pela consciência, exige apenas reconhecimento e assimilação, “a força do argumento dessa palavra está ligada ao valor/peso que a fortalece e a sustenta” (GOULART, 2007, p. 54); b) o discurso internamente persuasivo; produto das interações, inferências e contato das várias vozes que constituem o discurso.

Relaciono o discurso internamente persuasivo à perspectiva argumentativa discutida por Perelman e Tyteca (1996), no que diz respeito às práticas argumentativas na busca pelo verossímil, provável e/ou desejável, considerando o papel de um auditório particular. A prática discursiva em uma situação de ensino aprendizagem tem de considerar a subjetividade dos participantes para que ele constitua um papel ativo na produção do conhecimento, pois a produção de ideias, de representações, da consciência está diretamente entrelaçada com a atividade material, ou seja, “como a vida-na-história/ vida-em-sociedade é o ambiente dialético contínuo (cenário) da existência humana, então conseqüentemente, a atividade revolucionária/comportamento verbal é o ambiente contínuo (cenário) de fala/pensamento do aprendizado” (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p.68-9).

### **1.2.2 Argumentação e produção do conhecimento**

A produção de conhecimento na aula de História pressupõe uma abordagem que estabeleça vínculos entre conceito científico e a vida do estudante no processo construção do conceito histórico. A ação mediadora do professor que conecta e o conceito científico, o sujeito e a especificidade do contexto, permitem a criação de vínculos (generalizações) que

possibilitam ao jovem tanto a compreensão do caráter processual deste saber, quanto o entendimento da sociedade contemporânea.

Em consonância com esta concepção, a mediação na aula de História consiste na criação de situações nas quais o jovem estabeleça relações lógicas de análise, síntese e sistematização dos acontecimentos históricos, considerando a perspectiva temporal de ruptura/permanência e simultaneidade, relacionando-os para o entendimento da sociedade hoje. Portanto, as ações problematizadoras atuam no desenvolvimento da reflexão crítica e (des)construção dos significados cristalizados fundamentados em conceitos espontâneos, bem como, na compreensão do caráter processual e analítico do saber histórico.

Levando em conta que para ambos, Vygotsky e Bakhtin, a linguagem é uma ponte, ao professor cabe a utilização dessa ponte na criação de situações que reúnam instrumentos necessários à produção do saber histórico e que esteja relacionada ao despertar da racionalidade. Contudo, a organização da linguagem colaborativo-argumentativa na sala de aula, é fundamental. Breton (1999) defende a ideia de que saber argumentar é uma necessidade para o exercício da cidadania, pois o fato de não saber convencer por meio da palavra é um dos fatores que contribui para a exclusão. Abreu (2003, p.25), também define que convencer é construir, no campo das ideias. Ao convencermos alguém, esse alguém assume nosso ponto de vista, já a persuasão é agir no caminho das emoções, é saber sensibilizar o outro para fazer algo que desejamos que ele faça. Dessa forma, a argumentação que consideramos fundamental é, como aponta Liberali (2009, Bakhtiniana, vol 2), é a que organiza a negociação de sentidos e significados.

Liberali (2006/2008) esclarece ainda que a argumentação possua um papel decisivo na criação de uma “cadeia criativa”, no compartilhamento de significados e na negociação dos sentidos. A pesquisadora define o conceito de “cadeia criativa” e esclarece também como os significados compartilhados por um grupo são apresentados pelos participantes em outros contextos, para outros sujeitos, de maneira criativa (não como uma reprodução). Dessa maneira, permitem nova produção de significados em uma nova negociação de sentidos, formando assim, uma “cadeia criativa” que se (re)constroi “mantendo traços dos significados compartilhados na primeira atividade” (LIBERALI, 2008, p.89).

Bronckart (1999, P.226-7) acredita que o conceito de raciocínio argumentativo que implica na existência de uma tese, como por exemplo, os seres humanos são inteligentes, sobre a qual são propostos “novos dados” (os seres humanos fazem guerra), que são objetos de inferências (as guerras são uma tolice), formando uma nova tese ou conclusão (os seres humanos não são tão inteligentes). No processo de inferência, o movimento argumentativo é

apoiado por algumas justificações ou suportes (as guerras trazem morte e desolação), ou restrições (algumas guerras contribuíram para o estabelecimento das liberdades individuais), de acordo com o autor, a elaboração das restrições e suportes conferem força à nova conclusão.

A sequência argumentativa para Bronckart (1999) é composta por quatro fases:

- ✓ Fase das premissas (ou dados): fase em que se propõe uma constatação de partida;
- ✓ Fase de apresentação de argumentos: elementos que orientam uma conclusão provável, podendo ser esses elementos apoiados por regras gerais, lugares comuns, exemplos, etc.;
- ✓ Fase de apresentação de contra-argumentos: opera uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc.;
- ✓ Fase de conclusão (ou nova tese): fase que integra os efeitos argumentos e contra-argumentos.

As modalidades coletivas e socialmente compartilhadas de pensar, principalmente o raciocínio argumentativo, promovem o desenvolvimento do pensamento. A discussão permite que os participantes compartilhem o conhecimento, “de tal forma que os níveis de compreensão e conhecimento de cada indivíduo possam ser facilitados por uma interação organizada” (PONTECORVO, 2005, p.66), pois o raciocínio desenvolvido durante a interação não pertence a um sujeito específico. Para investigar esta produção do pensamento coletivo, a autora cita as categorias *desenvolvimento* e *pertinência*<sup>3</sup>, criadas por Pontecorvo e Zucchermaglio (1984/2005) para analisar a relação entre a produção de conhecimento e a interação em sala de aula.

O conflito de opiniões para argumentar ou explicar é pouco explorado na escola, de acordo com Pontecorvo (2005, 67-9), a discussão na aula é um processo dirigido resultado de ações tais como: a) contato com uma experiência comum, porém que não seja uma leitura ou ofereça solução; b) um discurso que possibilite reelaborar a experiência como coletiva, na qual seja possível negociar significados, compartilhar e comparar diferentes soluções e interpretações de uma mesma experiência ou material; c) mudanças de regras ou turnos não devem ser controladas pelo professor, suas intervenções devem ser direcionadas para *espelhamentos e retomadas*<sup>4</sup> das falas dos alunos e pedidos de explicação.

---

<sup>3</sup> Estas categorias serão discutidas no capítulo 2.

<sup>4</sup> *Idem*.

O processo argumentativo é um instrumento importante para a produção do conhecimento histórico, pois a sua prática está associada aos valores democráticos que devem ser trabalhados na aula.

### **1.2.3 Colaboração e reflexão crítica**

A reflexão crítica é discutida nesta pesquisa com base nos trabalhos de Freire (1970), Kemmis (1987), Smyth (1992), a articulação da reflexão crítica com a linguagem em ambiente de ensino-aprendizagem é fundamentada no trabalho de Magalhães (1998a/2007, 1998b/2007, 2004). Início a discussão com a ideia defendida por Freire (1970/2006), que aponta a importância da reflexão crítica, com ênfase na própria prática com vistas à transformação.

A reflexão crítica, para Kemmis (1987), envolve a conscientização sobre a prática, apontando para um processo, com base na auto-avaliação e entendimento da ação, salientando a necessidade de compreender as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem considerando-as em sua totalidade, não apenas como uma engrenagem de um processo homogeneizado. Outros teóricos como Ninin (2008), definem que reflexão crítica “implica uma visão da prática como ação informada e comprometida, que leva em conta as relações entre pensamento (teoria formal) e ação”.

A reflexão-crítica tem como objetivo a emancipação e a autonomia, ou seja, o professor como profissional se constitui reflexivo-crítico ao fundamentar sua prática na competência técnica, e em princípios morais e éticos, considerando os interesses sociais e políticos que permeiam sua ação. Magalhães (1998a) completa a definição de reflexão crítica postulando que é o instrumento que permite compreender as ações e os motivos que impulsionam o agir dos sujeitos.

Contudo, a proposta de reflexão crítica é fundamentada no entendimento e compreensão do mundo e dos interesses e ações que movem os sujeitos, ou seja, se fundamenta em ampliar o conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Ao refletir criticamente, tanto sobre suas escolhas, como pela dos colegas, os participantes estão instrumentalizando-se para atuar e transformar a realidade a partir de uma ação mais consciente e direcionada nas metas propostas.

Com base na TASH, e considerando a linguagem como o instrumento pelo qual se compreende, interpreta, constrói e transforma o conhecimento, Magalhães (2004) apresenta a prática discursiva como instrumento de acesso às representações que os sujeitos produzem

sobre suas ações. Nessa direção, é essencial que a prática discursiva na aula de História não enfoque apenas o conteúdo a ser trabalhado, mas que propicie a produção de uma discussão que tenha sentido para os participantes. De acordo com a autora, na medida em que os participantes tornam seus processos mentais mais claros, ao explicar e demonstrar, “com o objetivo de criar para o grupo a possibilidade de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em discussão” (MAGALHÃES, 2004, p.76), cria-se também uma compreensão das ações dos sujeitos raramente questionadas pelos estudantes. Dessa forma, Magalhães propõe uma reflexão crítica embasada em princípios éticos e morais, que envolvem a produção do conhecimento científico e sua relação com a prática cotidiana.

Com o objetivo de ampliar o estudo sobre reflexão crítica, Smyth (1992) estabelece quatro ações de reflexão crítica discutida com base em Freire (1970/2006). Segundo Smyth, a reflexão crítica é fundamentada em quatro ações:

a) Descrever: (O que faço?) consiste no detalhamento minucioso das ações, possibilita ao participante um distanciamento da ação que lhe permite identificar e questionar suas escolhas;

b) Informar: (O que isso significa?) envolve refletir sobre as escolhas realizadas, analisar o discurso para entender a relação entre os objetivos propostos e os significados produzidos (MAGALHÃES, 1998a/2007).

c) Confrontar: (Como cheguei a ser assim?) envolve o sujeito, suas ações e a relação com a sociedade mais ampla, (Como cheguei a ser assim?) “A serviço de que estão as práticas discursivas na sala de aula?” (MAGALHÃES, 1998<sup>a</sup>/2007, p.92)

d) Reconstruir: (Como posso agir diferentemente?) consiste na reestruturação de ações que caracterizam a emancipação e autonomia sobre seus atos.

A esse respeito, Magalhães (2003/2007, 2004) nos esclarece que a análise destas ações possibilita a compreensão do que acontece, quais papéis e responsabilidades são assumidos pelos sujeitos na interação, e esta compreensão fundamenta uma intervenção na reconstrução das relações entre os participantes.

Portanto, a prática pedagógica, com base nas ações reflexivo-críticas (SMYTH, 1992) é essencial para um processo de transformação colaborativo, posto que, a negociação dos significados durante as aulas de História tem como proposta o “empoderamento” dos participantes sobre sua prática e não uma imposição de significados ou novas teorias (MAGALHÃES, 2003/2007, 2004).

Esta reflexão conduz a necessidade de transformação das ações pedagógicas que orientam a produção do conhecimento histórico no ensino médio atualmente, cuja abordagem

dos conceitos, na maioria das vezes descontextualizadas, caracteriza o conhecimento histórico como fatos de amorfos, e sem significado para o jovem estudante. Abaixo discuto questões específicas do ensino-aprendizagem de História.

### **1.3 Ensino-aprendizagem de História**

Apresento, nesta seção, um breve histórico sobre a constituição do conhecimento histórico no Brasil. Em seguida, discuto as prescrições oficiais para o ensino-aprendizagem de História com base nas orientações de âmbito nacional, e finalizo a seção com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008).

#### **1.3.1 Breve histórico**

A História passou a ser ensinada no Brasil, como disciplina escolar obrigatória, na primeira metade do século XIX, no momento de consolidação do Estado Nacional. Os marcos temporais do ensino de História eram definidos pelo Estado, e a História da civilização se encontrava influenciada pela concepção da Europa Ocidental (MAGALHÃES, 2003).

A chamada História Tradicional que dominou o século XIX foi discutida, questionada e transformada ao longo do século XX (FONSECA, 2003, p.40). O período entre as duas guerras (1918-1939) colocou em xeque a concepção de História adotada até então. A revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada em 1929, denunciava a produção da História extremamente centrada na perspectiva política, no acontecimento em “grandes” homens. O ensino-aprendizagem na perspectiva tradicional fundamentava-se no estudo de grandes personagens de uma história política e factual extremamente marcada nas metodologias e materiais didáticos (FONSECA, 2003, P.41).

No entanto, a escola dos *Annales*, com intelectuais como Febvre e Bloch, buscaram a superação dos limites da historiografia positivista, e como consequência deste movimento de críticas e diálogo, desenvolve-se a chamada Nova História. Esta nova base para desenvolvimento do pensamento historiográfico interessa-se por toda atividade humana, “estando preocupada com as pessoas comuns e com as mentalidades coletivas, substitui ou complementa a narrativa com a análise das estruturas e considera como fonte a produção humana, critica o uso apenas de fontes oficiais por expressar apenas um ponto de vista” (CRUZ, 1996/2007, p.80). Segundo Burke (1992), os objetos de estudo da Nova História passaram a incorporar toda e qualquer atividade humana no sentido de que tudo é história.

O ensino de História no Brasil, nas décadas de 1970, é marcado pela rigidez de uma estrutura política e social, imposta pelo governo militar autoritário. Neste período, as escolas passam a desenvolver um conteúdo mais próximo do aluno, porém nem sempre com a reflexão necessária para compreender as relações entre a História e a região, ou mesmo para entender o processo histórico do país (GASPARELLO, 1996/2007, p. 90).

De acordo com a pesquisa realizada por Bittencourt (1997/2006), Cerri (2004/2005) e Gasparello (1997/2006) este período corresponde a uma acentuada separação entre as pesquisas historiográficas com a produção saber escolar.

Assim, repito, sem que o quiséssemos (pois o discurso era o de superação das dicotomias referentes ao ensino de História: ensino – pesquisa, Universidade- Escola, teoria – prática, bacharelado – licenciatura), constituiu-se uma fronteira indesejada, mas efetiva. A lógica do sistema educacional, infelizmente, não obedece aos desejos do grupo que milita nessa área, e, tirante algumas exceções pontuais, à academia permaneceu cabendo o papel de pesquisar o ensino de História, enquanto à Escola coube o papel de “praticá-la” (CERRI, 2004/2005, p. 9-10).

No final da década de 1970, com o processo de “abertura democrática”, os professores e a pesquisa realizada nas universidades se aproximam e diversos estudos a respeito da produção de conhecimento foram realizados. Mas, somente no início dos anos de 1980, as preocupações com o ensino-aprendizagem de História se constituíram como objeto de pesquisa e reflexão.

Dessa forma, Fonseca (2003, p.31) afirma que os anos de 1980 foram caracterizados como tempo de repensar os aspectos constitutivos da educação no que se refere ao ensino de História. “Repensamos, criticamos os diversos aspectos constitutivos da educação, a história e seu ensino: desde a política educacional, os currículos, a gestão, a escola, o ensino-aprendizagem, os professores, os alunos, até os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas”.

As pesquisas realizadas por Bittencourt (1997/2006), Fonseca (2003) e Ribeiro (2004/2005), dentre outras, apontam os anos de 1980, como período de significativas mudanças para a Educação. Segundo Ribeiro (2004/2005, p. 27), vários aspectos impulsionavam a pesquisa sobre ensino-aprendizagem de História em busca de alternativa que se apresentavam naquele momento, tais como: o contexto sociopolítico da redemocratização; a proposta de democratização do ensino público, amplamente defendida nas propagandas políticas institucionais dos governantes, porém, sem nenhuma adequação em sua implantação;

e o acesso dos alunos às inovações tecnológicas, contrastando com as práticas de ensino estagnadas.

De acordo com Bittencourt (1997/2006, p.15), as diversas propostas apresentadas a partir dos anos 1980, se empenharam na retirada dos Estudos Sociais, de forma a colocar fim às Licenciaturas Curtas, assim como, ao cancelamento da disciplina de Educação Moral e Cívica, que indicavam ainda, a superação do modelo tecnicista dos anos 1970. Por intermédio desse modelo tecnicista, o currículo era seccionado em zonas estanques, elencados em quadros contendo os objetivos, os conteúdos e as atividades didáticas. Iniciava-se com estas propostas uma revisão e redimensionamento da estrutura do ensino de História.

A análise dessas propostas quando comparadas com as anteriores aos anos 1980, indicam que a maioria que apresenta críticas ao ensino de História, naquele determinado momento, se fundamentava na construção de um tempo histórico homogêneo, “determinado pelo europocentrismo e sua lógica de periodização baseada no sujeito histórico Estado-nação” (BITTENCOURT, 1997/2006, p.23). Os conteúdos de História, segundo a autora, também estavam voltados para uma história subordinada à ótica europeia, ou para uma “história centrada nos modos de produção com base no estruturalismo, que imobilizava as ações dos indivíduos em sociedades, principalmente as periferias do mundo desenvolvido”.

As propostas apresentadas nos anos de 1980 enfatizam o capitalismo como problematizador da vivência dos alunos e professores. Bittencourt (1997/2006) aponta que os aspectos sociais e culturais que possibilitam a produção do conhecimento histórico mediante o estabelecimento das semelhanças e diferenças com o outro ainda se apresentava como um desafio. A década de 1990 trouxe mudanças na organização do ensino no Brasil com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na próxima subseção, discuto os documentos oficiais que norteiam o ensino-aprendizagem de História em âmbito nacional – os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais, em seguida, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

### **1.3.2 História na vida e na escola**

Vivemos em um tempo incertezas e mudanças, no qual relativismo e multiculturalismo ou pluriculturalismo são marcas de um mundo em que se articulam fundamentalismo, neoliberalismo e neoconservadorismo, moral e político, etc. A novidade que se coloca é a rapidez e ritmo acelerado das mudanças que marcam o comportamento social. O homem

contemporâneo não é mais aquele homem que sofre com a ruptura entre passado e presente, mas sim, o sujeito que carrega em si a ruptura como um objeto (FONSECA, 2003).

As mudanças são rápidas enquanto as desigualdades parecem estar sedimentadas. Para o jovem, o ritmo acelerado, inconstância e mudança são sinônimos de valor (FONSECA, 2003). Neste sentido, discutir o ensino de História hoje significa pensar em formas diversas para educar o jovem cidadão, principalmente numa sociedade tão marcada por diferenças.

A configuração política e econômica do mundo globalizado tem influenciado a reformulação de propostas de ensino que se refere à identidade do novo cidadão. A reformulação tem por base os interesses neoliberais na formação de capital social e acentua a influência do capital privado na aplicação de políticas públicas. A ação interventora do Estado necessita ser bem compreendida, pois não implica em apenas em normatizar o sistema de ensino, mas se constitui em compreender qual será o papel assumido pelos professores de História frente ao que se pretende com as reformas educacionais.

A educação para o trabalho e exercício da cidadania são funções históricas da escola pública. Leonel (2006) aponta que estes são temas chave para se desenvolver o perfil do jovem cidadão almejado pela democracia neoliberal. A preparação básica para o trabalho e cidadania pode ser entendida, nessa perspectiva, como educar o jovem para sua existência material, ensinando o cidadão a conservar a organização desigual e conflituosa da sociedade na qual vive.

O avanço tecnológico transformou a base dos meios de produção conforme as exigências de competitividade do mercado globalizado. A sociedade desigual e excludente ampliou o desemprego e a precarização das relações de trabalho, ou seja, o trabalho sem carteira assinada, em tempo parcial, contratos por tempo determinado, elevada rotatividade, etc.(OLIVEIRA e MATTOSO, 1996, 23).

A substituição da força humana característica do modelo taylorista dos anos de 1960 (KUENZER, 2004), mudou para a base de produção informatizada, provocando transformação nas relações sociais. Para aumentar a produtividade, foram introduzidas novas concepções sobre a organização do trabalho, como por exemplo: o trabalho em “equipe cooperativa, para aproveitar capacidade mental total e a experiência prática de todos envolvidos no processo de produção” (Leonel: 2006,57).

A questão que se apresenta para o sistema de educação é que na “medida em que a produção aumenta com o desemprego, aumenta a produção de riquezas e ampliam as desigualdades” (LEONEL, 2006, p. 60). Desta forma, desprovido de trabalho, o homem

caminha na direção da desagregação social. É neste contexto que são implementadas as mudanças na política educacional.

Essas mudanças educacionais apresentam a influência das agências internacionais, de maneira que são implantadas mudanças necessárias para manutenção da ordem capitalista, como por exemplo, “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS et al , 1998, p.94). Outra característica é a transferência de produção de capital social para a iniciativa privada, ONGs por exemplo.

A refração do mercado de trabalho aliada à necessidade de capital social, alavancou mudanças no sistema de educação em nome da preservação da democracia neoliberal, assim, a escola é o instrumento ideológico para moldar no sujeito as características necessárias ao novo cidadão. O que estamos discutindo não é uma apologia inócua contra o capitalismo, mas sim, o papel da escola, em especial do professor de História, frente ao desenvolvimento da autonomia de pensamento e criticidade.

Neste cenário descortina-se a crise e cabe a nós, professores, explorar e contestar para transformar esta situação, para isso é necessário refletir criticamente sobre a função social de seu trabalho e assumir um posicionamento com relação à educação.

### **1.3.3 A produção do conhecimento histórico**

A escola como um lugar social, um local de trabalho, um espaço de conflitos e encontros de culturais, tem um papel importante na formação da consciência histórica e é neste ambiente que acontece a experimentação, a formação conceitual, é neste ambiente que os sujeitos se encontram, aprendem, divergem e compartilham.

Uma das principais questões apontadas hoje com relação ao ensino-aprendizagem é a articulação do currículo aos interesses dos alunos. As pesquisas realizadas por Fonseca (2003, 2007/2009), Knauss (1996/2007), Silva e Fonseca (2007) apontam para as dificuldades em propor um enfoque da História de maneira mais interessante aos alunos. Esses autores sugerem a busca de alternativas didáticas com vistas a tornar as aulas de História mais “atraentes”.

O ensino de História não é uma tarefa fácil, o professor que pretende formar cidadãos críticos, reconhece que o conhecimento histórico é complexo e possui uma lógica própria, é fruto das operações cognitivas e sociais de ordem complexa que exigem do aluno a capacidade de relacionar os sentidos e conhecimentos que possuem com o novo conhecimento a ser apreendido (SIMAN, 2004, p. 81-3).

A caracterização da História como uma ciência que estuda o passado é uma afirmação comum entre os jovens. O desafio que se coloca ao professor é justamente o de como fazer para que a aprendizagem adquira sentido para o aluno, rompendo com o padrão definido por Engeström (2002) como aprendizagem encapsulada, ou seja, a dissociação entre a aprendizagem escolar e as experiências da vida que se vive.

A natureza abstrata das operações cognitivas relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento histórico exige do professor a articulação do saber historiográfico com a aplicação do saber pedagógico em situações práticas. O conhecimento produzido em de sala de aula não pode privilegiar outro fator senão a própria vida prática nas abordagens de seus conceitos e atividades, pois na vida “encarnada” é que o aluno vai sistematizar e “ancorar” esta aprendizagem. Segundo Diehl (2004), as pessoas compreendem os processos primeiramente remetendo-os não as formas de observação científica distanciada, mas sim o relacionando com suas experiências. Para o autor, experiência é compreendida como espaço da comunicação, da interpretação, da ação e do processo. Desta maneira, o trabalho pedagógico é fazer da experiência um fundamento para as estratégias de intermediação de conhecimentos (DHIEL, 2004, p.43), pois, é a partir de sua existência que os homens constroem seu conhecimento, sua visão e compreensão do mundo, constituindo-se em sujeito de seu tempo e da própria existência (KNAUSS, 1996/2007).

O ensino-aprendizagem com foco determinista em fatos e documentos que centralizados apenas em aspectos políticos e econômicos podem levar a aceitação de verdades absolutas, à passividade e valorização de posturas paternalistas (BITTENCOURT, 1988/1990). Nessa direção, o discurso do professor na aula de História pode levar a produção do questionamento crítico desejado, ou pode sedimentar práticas segregacionistas das vozes marginalizadas. Este é um processo conflituoso, pois coloca em evidência sentidos que apresentam preconceitos, divergências políticas e ideológicas que são fundamentadas em concepções cotidianas, as quais muitas vezes, a discussão que envolve o processo de produção do conceito histórico se encarrega de questioná-los e transformá-los.

Nessa direção, o diálogo colaborativo (MAGALHÃES, 2004), possibilita um espaço de compartilhamento que necessita da argumentação para que vários sentidos sobre o objeto sejam apresentados, criando assim, um raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005) e a negociação de um significado. Nessa direção, Knauss (1996/2007) aponta que o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de provocar posicionamento, questionamento da relação do sujeito com o objeto do conhecimento. O autor salienta que o

saber histórico se constitui em um instrumento de leitura do mundo, e defende que a utilização de documentos históricos na sala de aula incentiva a pesquisa coletiva.

Na mesma direção, Silva e Fonseca (2007, p. 45-8) discutem o multiculturalismo e o pluriculturalismo como uma postura ética e política, um caminho flexível para a escola que se abre aos saberes do cotidiano. Neste sentido, o professor desempenha a capacidade de estar além do saber especializado, deve ter a capacidade de “interdisciplinarizar”, ou seja, integrar no contexto da aula, sujeitos e saberes dos excluídos: negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de necessidades especiais e outros. Desta maneira, a aula de História pode se constituir em espaço para desconstrução de discursos antidemocráticos, monoculturais, difusores de estereótipos e preconceitos, “O respeito à diferença não pode significar o mascaramento ou a omissão perante as profundas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil” (SILVA E FONSECA, 2007, p.47).

O conhecimento da evolução histórica tem um papel fundamental na formação da consciência do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas (FONSECA, 2003: 38). Os direcionamentos e intervenções do professor na elaboração do conhecimento refletem na prática cidadã do aluno, desta forma, não é suficiente trabalhar apenas “projetos” para que a educação se vincule à vida prática, é necessário que o movimento teoria-prática seja único e indissociável no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as escolhas feitas pelo professor de História na criação de situações de aprendizagem incentivando a participação colaborativa (MAGALHÃES, 2004) e ampliando as possibilidades de diálogo, interpretação e posicionamento com relação a fatos históricos, impulsiona o desenvolvimento da postura investigativa e do posicionamento crítico reflexivo no que se referem às influências hegemônicas e/ou paternalistas presentes na sociedade neoliberal.

Esta postura investigativa é um dos aspectos desejados para o perfil do jovem cidadão. Na próxima subseção discuto o significado de cidadania adotado neste trabalho.

#### **1.3.4 O desenvolvimento da postura cidadã**

Atualmente, falar e escrever sobre cidadania é algo que não agrada algumas pessoas devido à vulgarização da aplicação do conceito. O significado social de cidadania se constituiu “um envelope vazio em que tanto podem caber os sonhos de iguais, de uma sociedade de direitos e deveres, quanto uma sociedade dividida por interesses antagônicos”

(GADOTTI, 2003, p.291). O conceito de cidadania é muito amplo, portanto, é necessário esclarecer o sentido de cidadania abordado neste trabalho.

O trabalho com o conceito de cidadania envolve duas dificuldades. A primeira se refere ao trabalho com este conceito, que possui um duplo aspecto, uma vez que ele carrega uma referência tanto empírica, quanto normativa. A referência empírica compreende a cidadania abrangendo o modo pelo qual se apresenta em cada contexto; a normativa, contudo, é entendida como a cidadania ideal conforme prevista em documentos oficiais e está relacionada com as expectativas, valores e sentimentos da sociedade. A segunda dificuldade diz respeito a considerar como adequadas as práticas cidadãs de países desenvolvidos. Este conceito de cidadania ao ser tomado como modelo desejável, sem considerar o processo sócio-histórico-social que diferenciam os países, cria uma sensação de que de a conquista desta cidadania “ideal” se apresenta como uma possibilidade muito distante frente às características da nossa sociedade (SORJ, 2004, p.19-20).

A prática comparativa que reforça como modelo ideal e desejável, a cidadania vivenciada nos países que detém o poder hegemônico, reforça ainda mais o sentimento de inadequação de países como, por exemplo, os da América Latina. Esse maniqueísmo analítico, no entanto, constrói uma dupla imagem irreal: a dos países desenvolvidos e a dos países em desenvolvimento. Dessa forma, ao invés de mostrar contrastes e complexidade, para, assim, produzir um significado de cidadania que se pretende e pode construir, faz-se normalmente apenas uma “análise social se metamorfoseia em denúncia e demonização” aumentando o sentimento de submissão entre esses países (SORJ, 2004, p. 20).

O trabalho com cidadania é muito divulgado em planejamentos e prescrições, principalmente na área de Ciências Humanas. Segundo Bittencourt (1997/2006), o conceito de cidadania que inclui a concepção de posicionamento, ação e reflexão crítica frente aos movimentos sociais como os de igualdade social, racial, sexual e ecológicos, na maioria das vezes, fica restrito normalmente a esfera da população que tem acesso a novas concepções por meio de contatos com movimentos sociais e ONGs.

O significado que a questão da cidadania deve explicitar entre o papel do indivíduo e coletividade, muitas vezes, não é discutido na aula de História como uma ação de sujeitos, mas sim, como ações institucionais que reforçam o sentido assistencialista de cidadania desenvolvido no imaginário do brasileiro.

É importante ressaltar, porém, que a cidadania não pode ser concebida de maneira a valorizar apenas a participação política responsável, ou conhecimento de direitos e deveres, nem valores e ações, uma vez que ela contempla em seu conceito uma relação dialética entre

estes elementos que constituem. Teóricos como Gentili (2001, p.71-2), por exemplo, defendem a ideia de que educar para cidadania não pressupõe apenas conhecer os direitos e deveres que constituem a cidadania formal, embora as práticas educativas voltadas para o conhecimento da Constituição e leis, segundo o autor, garantam a percepção, o respeito e a proteção do sistema democrático. No entanto, um cidadão não se constitui apenas por conhecer direitos, é importante considerar que o seu desconhecimento pode impedi-lo de reclamar o seu cumprimento, assim, uma educação que inclui a difusão de direitos que não formam ou concedem a cidadania, mas a faz consciente.

A cidadania substantiva, considerada como atividade desejável, é construída socialmente como um espaço de ações, valores e instituições nos quais a prática democrática permite o reconhecimento dos sujeitos como membros de uma comunidade de iguais (GENTILI, 2001, p.73). Por conseguinte, esta concepção de cidadania está associada a valores tais como ética e moral, os componentes da moralidade que a constitui estão situados sócio-histórico e culturalmente e fora desta perspectiva ficam desprovidos de significado (GENTILI, 2001, p.80). Cidadania, nada mais é do que o resultado de uma ação social em movimento, um processo construtivo, pois inclui a possibilidade sempre conflitante de definir valores e práticas que constituem sua esfera de ação. Mas como definir quais valores e práticas trabalhar na ação pedagógica? Gentili aponta que “não se pode educar para a autonomia através de práticas heterônomas, não se pode educar para liberdade a partir de práticas autoritárias e não se pode educar para a democracia a partir de práticas autocráticas” (2001, p.75).

A concepção de cidadania, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, trabalha com a perspectiva de formação de um sujeito sociável, conformado e adaptado para um melhor desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 2004; TROJAN, 2004). Nas OCEM (2006) o ensino-aprendizagem de História, a cidadania é incorporada ao objeto de estudo de História, na medida em que os conceitos desenvolvidos e suas relações com o ensino, vivenciado nas escolas, implicam o desenvolvimento de valores imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania, tais como: valorização de si mesmo como sujeito produtor do conhecimento histórico, respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas e o repúdio a qualquer tipo de discriminação, busca de soluções para os problemas da comunidade, atuação firme e consciente contra injustiça e mentira social.

Uma educação voltada para o desenvolvimento da postura cidadã supõe a criação de espaço no qual os sujeitos possam questionar, analisar e refletir criticamente sobre as questões apresentadas, assim como propor temas. Portanto, a aula de História deve se constituir em um

espaço de oportunidade para a reflexão crítica, de formação e compreensão e questionamento de valores éticos e morais que circulam socialmente. O desenvolvimento das ações pedagógicas deve ser pautado em uma ética que se firma na igualdade, na democracia e na autonomia, para que o conceito de cidadania já tão discutido se constitua em ações cotidianas concretas.

#### **1.4 As prescrições oficiais para a disciplina de História**

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por reformulações curriculares no Brasil, que, não necessariamente, surtiram efeito na modificação de práticas docentes. As transformações econômicas e culturais que ocorreram com o processo de globalização e avanço tecnológico, nos últimos 20 anos, lançaram novos desafios para a educação. O mercado mundial, fortemente marcado pela dominação de culturas hegemônicas, impõe um novo perfil de cidadão e trabalhador, o que motivou a reformulação das políticas educacionais. O Brasil, em consonância com a tendência mundial, promulga, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9394/96), que apresenta propostas para superar as limitações do antigo ensino médio brasileiro, pautado na formação pré-universitária e a profissionalizante, ou seja, o princípio básico da educação se fundamentava na transmissão de conhecimento.

Atualmente, o ensino médio, de acordo com sua regulamentação, assume a responsabilidade de completar a Educação básica. Contudo, sua finalidade é propiciar uma formação ética, desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico, preparar para o mundo do trabalho, desenvolver competência de continuar a aprender (art.35, LDB), ou seja, significa “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento nos estudos ou diretamente no mundo do trabalho” (PCNEM+, 2002, p.9).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (1999), a educação deve promover o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados e vinculados à necessidade da vida contemporânea, imbricados com o desenvolvimento de conhecimentos científicos mais amplos e abstratos. Para atingir este objetivo, os documentos oficiais enfatizam que a aprendizagem seja fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades com atividades contextualizadas. Os documentos indicam que o trabalho pedagógico com base nas competências propiciam ao aluno desenvolver instrumentos de análise e compreensão, fato que permite preparar o jovem

para o trabalho, assim como, atuar na sociedade contemporânea de forma consciente e crítica assumindo sua cidadania.

Os PCNEM (1999) indicam que as ações de ensino-aprendizagem devem se estruturar para desenvolver os aspectos: da vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Indica, ainda, que o aluno deve ter domínio dos instrumentos do conhecimento, e relaciona o objetivo do ensino médio com base nas premissas apontadas pela UNESCO de Aprender a ser, Aprender a fazer e Aprender a Viver. Segundo Magalhães (2006), o aprender a conhecer é destacado dentre os demais princípios, “pois pressupõe uma educação permanente para todos, fundada não mais na quantidade de informações, mas na capacidade de lidar com elas”.

Especificamente com relação às Ciências Humanas, os PCNEM (1999) apresentam a perspectiva de um conhecimento que se traduz na “formação de consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e situações novas” (PCNEM, 1999).

A proposta para o ensino-aprendizagem de História se fundamenta em um currículo com base na contextualização, interdisciplinaridade, que envolve uma formação geral para a vida, não apenas para conteúdos escolarizados. Nessa direção, acrescento que para formar consciências críticas e não retornarmos aos anos 1970, caracterizando o ensino como tecnicista, é importante que os conceitos sejam construídos coletivamente com uma participação colaborativa dos participantes. Desta forma, ao mesmo tempo em que se aplica o conceito em situações relevantes para os alunos, ou seja, que se constitui uma prática pedagógica contextualizada, os alunos se posicionam de maneira a refletir criticamente sobre problemas e posturas que envolvem a vida prática, ouvindo uns aos outros, se posicionando, questionando, justificando, enfim, assumindo seu papel frente ao tempo em que vive.

#### **1.4.1 O Currículo de História no ensino médio**

O ensino-aprendizagem de história vem se transformando no final do século XX acompanhando as transformações econômicas, sociais e culturais. Assim discutir história hoje é pensar em fontes e formas de educar cidadãos para uma sociedade complexa e contraditória, marcada pela velocidade de produção e informação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (nº 15/98) determinam a organização do currículo escolar a partir do desenvolvimento de competências.

As mudanças que ocorreram na base material de produção, a partir da segunda metade do século XX, exigiram “uma nova compreensão das relações entre educação e trabalho, na perspectiva dos processos de formação humana”. (KUENZER, 2000, p. 135). As mudanças tecnológicas exercem influência nas políticas educacionais, trazendo novas exigências para a formação do trabalhador e determinando a necessidade de alterações no sistema educacional.

Os conteúdos para o ensino médio são compreendidos no PCNEM em três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. A partir desta indicação, os conteúdos são organizados com vistas a desenvolver as competências e habilidades de comunicar e representar, investigar e compreender, além de contextualizar sócio e historicamente os conhecimentos. É importante ressaltar que não existe consenso entre os educadores brasileiros no que diz respeito à organização de currículos a partir de competências e habilidades (MAGALHÃES, 2006).

De acordo com os PCNEM, o currículo fundamentado no desenvolvimento de competências confere ao ensino médio um caráter diferenciado na organização do conhecimento. Esta diferenciação assume, teoricamente, um caráter democrático, na medida em que a escola tem a possibilidade de articular as necessidades e cultura local com o conhecimento científico a ser construído, possibilitando uma uniformidade na educação em âmbito nacional, quanto às competências desenvolvidas no término do ensino médio.

A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração. Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, [...] as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo. A organização dos conteúdos por temas requer cuidados específicos com a escolha dos métodos (PCNEM, 1999, p. 305).

A articulação entre as disciplinas possibilita o desenvolvimento de competências que instrumentalizam o jovem a refletir sobre si mesmo e a participar ativamente de maneira crítica no mundo social, cultural e do trabalho. O currículo, desenvolvido com base em competências, busca a superação das disciplinas compartimentadas e descontextualizadas da realidade vivida pelo aluno, para tanto, o professor deve participar da seleção dos conteúdos que compõem o currículo de História.

<b>Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História (PCNEM, 1999)</b>	
<b>Representação e comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.</li> <li>- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</li> </ul>
<b>Investigação e compreensão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.</li> <li>- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.</li> <li>- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.</li> <li>- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.</li> </ul>
<b>Contextualização sócio-cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.</li> <li>- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.</li> <li>- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.</li> <li>- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.</li> </ul>

**Quadro 01: Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História (PCNEM, 1999)**

O documento sugere que a abordagem do conteúdo para o ensino-aprendizagem de História seja realizada baseada em temas e indica a História social e cultural como maneira de rearticular a história política e econômica “possibilitando o surgimento de vozes de grupos sociais e de classes sociais antes silenciados” (PCNEM, 1999, p. 300). Apresenta, também, indicação metodológica, mas não oferece detalhes sobre a escolha temática. O complemento dos PCNEM, publicado em 2002, apresenta os conceitos estruturadores do ensino de História, de modo que as competências e os conceitos se articulam para orientar a seleção dos conteúdos programáticos. No quadro 01 apresento as competências e habilidades a serem desenvolvidas em História de acordo com os PCNEM (1999):

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio- OCEM (2006, p.70) apontam que o objeto da História são todas as ações humanas na dimensão de tempo e espaço, a escolha dos temas ou assuntos depende necessariamente das posições metodológicas assumidas. O documento indica que a abordagem do conhecimento histórico deve considerar o desenvolvimento de conceitos estruturadores: História, processo histórico, tempo, sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania. Os conceitos são considerados no documento, representações de um objeto ou fenômeno histórico por meio de suas

características que são entendidas como categorias, “vetores à espera de concretizações, a serem elaboradas por meio de conhecimentos específicos, de acordo com os procedimentos próprios da disciplina de História” (OCEM, 2006, p.71).

De acordo com as OCEM, os conceitos estruturadores da História só podem ser entendidos na sua historicidade, portanto, não podem ser aplicados para toda e qualquer situação semelhante como modelo, mas sim, como indicadores de expectativas analíticas. Eles expressam o arcabouço da prática da tradição historiográfica, se constituem em pontos nucleares, a partir dos quais se definem as habilidades e as competências específicas a serem produzidas com o ensino de História (OCEM, 2006, p.80).

#### **1.4.2 Contextualização e interdisciplinaridade**

A organização desta proposta de ensino tem como objetivo promover ações coletivas e individuais convergentes ao desenvolvimento das competências, nenhuma disciplina desenvolve sozinha o referencial de educação apresentado; neste sentido, a articulação do trabalho coletivo visa à elaboração do projeto pedagógico no qual o desenvolvimento de competências humanas, de caráter mais amplo, seja assumido pela equipe (PCNEM+,2002).

É necessário ressaltar que interdisciplinaridade não se traduz na descaracterização do conteúdo disciplinar, ou apenas na sincronicidade temporal do trabalho temático entre as diferentes áreas do saber. Embora desejável, pode não ocorrer, fato que não descaracteriza o trabalho interdisciplinar. Segundo o PCNEM (1999, p. 36), além de criar condições motivadoras, na medida em que aproximam conteúdos programáticos das experiências dos alunos, o princípio da interdisciplinaridade envolve as diversas disciplinas em práticas comuns, alicerçadas na compreensão de convergências e divergências, reais ou aparentes estabelecidas nas interconexões entre os conhecimentos.

A contextualização é recomendada como princípio de organização do currículo, com o objetivo de propiciar a interface da experiência escolar com a compreensão da experiência pessoal, possibilitando, assim, a compreensão da realidade local, regional e global (PCNEM, 1999). A definição apresentada nos PCNEM+ (2002, p.22) aponta para uma prática pedagógica alicerçada na “significação dos temas e assuntos a serem estudados pelos educandos no âmbito do viver em sociedade o amplo e particular.” Neste sentido, o ensino contextualizado apresenta como característica a mobilização dos conceitos, competências e habilidades nas trocas e vivências sociais possibilitando ao aluno construir e reconstruir seu conhecimento (OCEM, 2006).

O conhecimento contextualizado é discutido como recurso para “retirar o aluno da condição de espectador passivo” (PCNEM, 1999, p.91), neste sentido, é apontado como elo entre o aluno e objeto de estudo, com outras dimensões e áreas de conhecimento. Com a recomendação do trabalho contextualizado, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para compreensão da experiência pessoal, de modo que a experiência pessoal facilite o processo de objetivação do conhecimento, ou seja, a contextualização significa a “ponte” entre teoria e prática. (PCNEM, 1999, p.93-94).

No que se refere à produção de conhecimento histórico, os PCNEM (1999) indicam o uso da linguagem em suas diversas formas em situações de ensino-aprendizagem contextualizadas, ou seja, “contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto” (PCNEM, 1999, p. 91). As situações presentes na vida social e cultural, consideradas na situação de ensino-aprendizagem, possibilitam que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção de sujeitos que se reconstrói ao longo das gerações num processo contínuo de historicidade (PCNEM, 1999).

#### **1.4.3 Estética da sensibilidade: princípios e valores**

A proposta dos PCNEM parte da necessidade de se instituir referenciais curriculares para o sistema educacional brasileiro, com a garantia de respeito às diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas. A concepção de educação expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais (nº 15/98), para o Ensino Médio, implica na organização curricular e na articulação dos saberes por meio dos princípios da estética da sensibilidade, da política da igualdade, e da ética da identidade.

A estética da sensibilidade está associada ao “aprender a fazer” e ao reconhecimento e valorização da diversidade. Assim, é apresentada neste documento com uma visão romântica e distanciada, tanto da realidade do sistema educacional brasileiro como História do trabalho. Ela sugere leveza e delicadeza no entendimento de relações extremamente conflituosas que envolvem interesses contraditórios, como por exemplo, as lutas entre classes sociais que envolvem as relações de trabalho. Esta compreensão, de acordo com Trojan (2004, p. 430), “mascara e esconde as relações de opressão e exploração da classe trabalhadora, para justificar a submissão e o conformismo”.

A estética da sensibilidade apresenta um discurso de adesão aos novos paradigmas produtivos voltados ao desenvolvimento de práticas e processos educativos fundamentados no aprimoramento e busca qualidade do fazer bem feito, de tal forma que se constitui em um mecanismo disseminação do discurso hegemônico.

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência (PCNEM, 1999, p.72).

Esta concepção de cidadania “de qualidade nova” tem o sentido de desenvolver recursos humanos e capacidade de assimilar mudanças tecnológicas voltadas para o desenvolvimento de capital humano adaptado às novas exigências apresentadas pelo mercado de trabalho. O pensamento hegemônico caracteriza-se na lógica capitalista que permeia os PCNEM, esta perspectiva pode levar o sujeito a uma postura de aceitação das relações desiguais e a passividade frente à assimetria nas relações trabalho-acumulação de capital, fato que distancia do pensamento autônomo e crítico.

A política da igualdade está associada ao âmbito do aprender a conhecer e a conviver. É descrita, ainda, como a busca pela equidade no acesso aos serviços públicos e benefícios sociais, enfatiza a compreensão e o respeito ao Estado de Direito e o combate às formas de preconceito e discriminação “que ocorrerá pela incorporação do protagonismo ao ideal de respeito ao bem comum” (PCNEM, 1999, p.77).

No princípio da ética da identidade, a educação é apontada como um processo de construção de identidades. Educar não é transmitir valores, “mas criar condições para que as identidades se constituam” (PCNEM, 1999, p.78). Este princípio está associado ao “aprender a ser” visa formar pessoas solidárias e responsáveis, por meio do desenvolvimento da autonomia e respeito e reconhecimento da identidade do outro.

Este discurso se refere à formação de um novo tipo de trabalhador, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível, ou seja, capacidade de comunicar-se adequadamente, autonomia intelectual para resolver problemas práticos utilizando conhecimentos científicos, aperfeiçoar-se continuamente, além da autonomia moral para posicionar-se de maneira ética e ter comprometimento com o trabalho (KUENZER, 2004, p.128).

O currículo de História, fundamentado nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, desenvolvimento de competências e no desenvolvimento de conceitos

históricos e articulados a uma estética da sensibilidade relacionada a valores e posturas são o que se pretende desenvolver no jovem cidadão. O que chama a atenção é que a concepção de cidadania presente nos documentos oficiais e discutida dentro da temática da ética e estética é direcionada para compreensão e aceitação de ações voltadas para a formação de um cidadão que perceba e aceite as diferenças no mundo, encontrando uma maneira de conviver em harmonia neste mundo tão desigual.

Esta concepção se contradiz ao que foi discutido anteriormente. A esse respeito Gentili (2001) aponta que a cidadania substantiva inclui a possibilidade de definir valores e práticas que constituem sua esfera de ação, e isso supõe a criação de um espaço na sala de aula em que os sujeitos possam se posicionar, questionar, analisar e propor temas, constituindo um espaço para a reflexão crítica, compreendendo e questionando os valores éticos e morais que circulam na sociedade, ou seja, além de conhecer as desigualdades, o jovem cidadão é orientado a refletir criticamente sobre suas causas e possível transformação.

#### **1.4.4 Proposta curricular do Estado de São Paulo**

O Currículo do Estado de São Paulo tem como princípios gerais, a concepção de uma “escola que aprende” e do “currículo como espaço de cultura”. Esse Currículo assume como prioridade a competência de leitura e escrita por meio do trabalho com competências na articulação entre o aprender e o mundo do trabalho. A concepção de ensino-aprendizagem em consonância com os documentos nacionais é fundamentada no desenvolvimento de competências “indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SEE/SP, 2008, p.08).

A Proposta tem como princípio a democratização da escola, o acesso à informação e ao conhecimento como meio para diminuir as diferenças culturais, e socioeconômicas. Além disso, afirma que “só uma educação de qualidade para todos pode evitar que estas diferenças se constituam em mais um fator de exclusão”. Nessa direção, se propõe a desenvolver um currículo voltado para a construção da identidade, da autonomia e da liberdade.

A liberdade é representada como a possibilidade de escolha que uma educação que articule aspectos gerais, com as especificidades locais; de acordo com o documento, este aspecto permite ao sujeito “acessar” o conhecimento necessário ao exercício da cidadania. Outro aspecto citado é a questão da apropriação ou não dos conhecimentos tecnológicos ser colocada como instrumento de ampliação da liberdade ou um fator de exclusão. Este documento foi formulado com base nos PCNEM (1999), portanto, apenas apontarei os

princípios, uma vez que já foram discutidos na subseção anterior. Os princípios são: “aprender a aprender” e “aprender a conviver”, contextualização e identidade.

Dessa forma, o Currículo se organiza com base nos princípios: a escola que aprende, currículo como espaço de cultura e as competências como eixo de aprendizagem, sendo que a prioridade é o desenvolvimento da competência de leitura e escrita e sua articulação com o mundo do trabalho.

A concepção de escola que aprende é fundamentada em um princípio colaborativo que se resume em cooperar para a formação de uma “comunidade aprendente”. O documento apresenta como princípio desta comunidade, a construção “coletiva” da proposta pedagógica, por meio da reflexão e de práticas compartilhadas. Este ponto é controverso, uma vez que a proposta curricular é apresentada em uma revista com as competências e conteúdos listados, incluindo o número de aulas destinadas a cada tema, e exercícios de recuperação. Uma questão que tem de ser destacada é que as aulas de História foram planejadas para desenvolver competências leitoras de acordo com o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, e apenas, em alguns momentos, foram citadas competências ligadas ao desenvolvimento do conhecimento histórico.

Conforme já discutido, o desenvolvimento de competências e habilidades é a base do currículo. Desse modo, competência é compreendida como “modo de ser, raciocinar e interagir que podem ser apreendidos das ações, e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades” (SEE/SP, 2008, p.14), assim é apresentada como instrumento articulador entre as disciplinas e as expectativas de aprendizagem dos alunos.

A constituição da competência de leitura e escrita, considerando as múltiplas linguagens, desenvolve o pensamento antecipatório, combinatório e probabilístico, que possibilita a criação de hipóteses. A linguagem é representada como “uma forma de compreensão e ação sobre o mundo” (SEE/SP, 2008, p.17), desta maneira, a competência de leitura e escrita é o ponto central da Proposta Curricular de São Paulo (2008), ela norteia o trabalho a ser realizado em todas as disciplinas, propondo desenvolver a autonomia de pensamento e as competências de leitura e escrita.

A competência de leitura e escrita está associada à competência de “aprender a aprender”, que está extremamente valorizada para que o aluno possa acompanhar o movimento das novas tecnologias que implementam mudanças na produção, organização e acesso ao conhecimento. O documento adota as competências do Exame Nacional do Ensino Médio como referencial para o desenvolvimento do “aprender a aprender” e da competência de leitura e escrita, conforme descrevo abaixo (SEE/SP, 2008, p.19-20):

- 1- Domínio da norma culta da Língua Portuguesa e uso das linguagens matemáticas, artística e científica, atribuir sentido ou significado a leitura e escrever assumindo individual ou coletivamente a responsabilidade por uma ação e suas consequências.
- 2- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, processos históricos e geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. Neste sentido, ler implica em descrever e compreender, assim como argumentar requer antecipação de uma intervenção com tomada de decisões a partir de uma escala de valores. Escrever é formular um plano para intervenção. É no contexto das atividades escolares que os alunos aprendem a ler escrever relacionando elementos do mundo atual com ações locais, visão global e atuação solidária.
- 3- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema. Ler implica além de empregar o raciocínio hipotético dedutivo, antecipar a compreensão de fenômenos e resolver problemas decorrentes, e escrever significa dominar os muitos formatos que a situação do problema comporta.
- 4- Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. A leitura sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar, comparar e relacionar, dentre outras. A escrita permite dominar os códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de argumentos, respeitando regras e assumindo responsabilidades.
- 5- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. A leitura é compreendida aqui como uma antecipação de intervenção, com tomadas de decisões a partir de valores. Escrever é formular um plano para que essa intervenção aconteça de maneira eficiente.

A educação tecnológica é um princípio que norteia as prescrições para a educação no Brasil, a lei relaciona a compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos com o relacionamento entre teoria e prática em cada disciplina do currículo.

A educação para o trabalho é descrita como valor “que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade” e como tema comum a todas as disciplinas e que atribui sentido aos conhecimentos específicos de cada uma delas (SEE/SP, 2008, p.23-24).

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo propõe uma articulação entre a formação profissional e formação geral. Nessa direção, é implementado um currículo com base no desenvolvimento de competências básicas, de modo a constituir em um instrumento que unifica a formação geral com os conhecimentos voltados para a formação para o trabalho. O documento finaliza com uma indicação de neutralidade afirmando que o currículo do ensino médio não é “apenas propedêutico e nem tampouco voltado estreitamente para o vestibular” (SEE/SP, 2008, p.25).

Todavia, se faz importante saber que, no que se refere ao ensino-aprendizagem de História, a indicação é que o professor deve participar ativamente do processo de constituição de valores que constroem a cidadania, contudo, sem deixar de trabalhar conceitos históricos. A função do professor apresentada no documento pretende criar condições para que o aluno aprenda História, sugere ainda, que as prescrições não são normativas, e que as sugestões oferecidas sejam aplicadas considerando o caminho escolhido por cada docente, fato que se contrapõe às instruções do material enviado ao professor, que traz indicações, por exemplo, da forma de abordagem, número de aulas, exercícios e recuperação, etc. Além disso, ainda é importante salientar que antes das avaliações oficiais (SARESP) é enviado um material para que o professor considere se todos os temas presentes no caderno, incluindo o viés proposto, foram abordados nas aulas. Desta maneira, pode-se concluir que, ao contrário do previsto no documento, as indicações possuem caráter normativo.

O desenvolvimento da capacidade de leitura, reflexão e escrita, são os objetivos centrais da Proposta Curricular de São Paulo (2008), associado a um ensino que relacione situações cotidianas, para compreender as influências históricas, sociais e culturais, que condicionam as formas de convivência social.

“A História funcionaria, assim, como uma espécie de espelho do tempo, mostrando imagens que, embora intangíveis, vão sendo desenhadas pela curiosidade de cada observador à busca do conhecimento.” (SEE/SP, 2008, p.43)

A Proposta Curricular para o ensino-aprendizagem de História, no ensino médio, segue os princípios das Orientações Curriculares (2006). Elas indicam, conforme já discutido, o desenvolvimento do conhecimento histórico fundamentado em conceitos estruturadores: História e Diversidade, História e Trabalho e Cultura e Sociedade.

O conteúdo prescrito para ser desenvolvido no terceiro ano do ensino médio indicado pela proposta paulista, encontra-se no Quadro 2, a seguir.

<b>3º ano do Ensino Médio</b>	
<b>1º Bimestre</b>	<b>2º Bimestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imperialismo: a crítica de suas justificativas (cientificismo, evolucionismo e racialismo).</li> <li>- Conflitos entre os países imperialistas e a I Guerra Mundial.</li> <li>- Revolução Russa e o stalinismo Totalitarismo: os regimes nazifascistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais.</li> <li>- A Guerra Civil Espanhola.</li> <li>- II Guerra Mundial.</li> <li>- O período Vargas.</li> </ul>
<b>3º Bimestre</b>	<b>4º Bimestre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria.</li> <li>- Movimentos sociais e políticos na América Latina e Brasil nas décadas de 1950 e 1960.</li> <li>- A Guerra Fria e os golpes militares no Brasil e América Latina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970.</li> <li>- O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira.</li> <li>- O movimento pelas “Diretas Já”.</li> <li>- A emergência dos movimentos de defesa dos direitos civis no Brasil contemporâneo, diferentes contribuições: gênero, etnia e religiões.</li> <li>- O fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial.</li> </ul>

**Quadro 2: Conteúdo prescrito para o terceiro ano do ensino médio (SEE/SP, 2008)**

O ensino-aprendizagem de história vem se transformando, no final do século XX, acompanhando as transformações econômicas, sociais e culturais. Assim, discutir história hoje é pensar em fontes e formas de educar cidadãos para uma sociedade complexa e contraditória, marcada pela velocidade de produção e informação. Diante desta perspectiva, apresento, na próxima seção, discussões teórico-metodológicas que orientaram este trabalho.

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

Neste capítulo, discuto a opção pela Pesquisa Crítica de Colaboração. Em seguida, apresento o contexto. Os participantes e procedimentos utilizados para produção dos dados. Apresento posteriormente, com as categorias de análise e interpretação utilizadas para responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais os sentidos e significados de ensino-aprendizagem compartilhados pelos participantes?
  - 1a. Qual a organização da Atividade de ensino-aprendizagem de história na pesquisa?
2. Como a linguagem na sala de aula cria lócus para o desenvolvimento da postura cidadã para os participantes da pesquisa (alunos e professora)?

Por fim, apresento o desenho da pesquisa e as ações que atestam sua credibilidade.

#### 2.1 A Pesquisa Crítica de Colaboração

Esta pesquisa é fundamentada na TASHC e insere-se no referencial metodológico de Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 1998a, 2003/2007, 2004), que situada no paradigma da pesquisa crítica, propõe uma intervenção negociada por meio da interação entre os participantes. A característica humanizadora desta metodologia possibilita que todos sejam agentes de suas ações, possibilita, igualmente, a compreensão da especificidade da aula de História conferindo-lhe identidade, na medida em que situa o processo, e também caracteriza os participantes como sujeitos e não apenas objetos de pesquisa.

A PCCol possibilita a compreensão do processo de ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva que ultrapassa a análise das escolhas de métodos e instrumentos para o desenvolvimento cognitivo. Esta perspectiva, conforme discutida por MAGALHÃES (1994, 1998a/2007, 2003/2007, 2004, 2009) e LIBERALI (2004), considera a característica multifacetada das relações que permeiam o processo educativo. Assim, os participantes estão envolvidos em todos os momentos da pesquisa, sem relação de hierarquia, e conscientes de

suas ações e papéis, buscando colaborativamente, com o exercício da reflexão crítica, alternativas para a problemática que se apresentava na aula de História.

Dessa forma, a colaboração é entendida como a participação coletiva na condução da pesquisa, esta ação coletiva envolve o processo de questionamento de conceitos, escolhas, e significados cristalizados na criação de um espaço no qual, todos possam propor temas, clarificar dúvidas, questionar a si e aos outros (MAGALHÃES, 2009p). Em suma, uma pesquisa colaborativa é um espaço que envolve reflexão crítica, autoconhecimento e transformação. Nesse sentido, a colaboração é definida por Magalhães (2004, p. 76) como

agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto na negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos integrantes.

A PCCol, por ser “uma pesquisa produzida com as pessoas” (MAGALHÃES, 2009, 23), traz, em seu quadro metodológico construtos que permitem a compreensão das necessidades e motivos que levam os participantes a agir. Neste trabalho, esta compreensão acontece a partir da análise das regras e dos papéis assumidos pelos participantes nas regras e divisão de trabalho na aula de História, como também, do sentido e significado que os participantes atribuem as suas ações, desta maneira, é possível identificar as contradições que dificultam o desenvolvimento da atividade de ensino-aprendizagem.

As aulas de História são consideradas sessões reflexivas (MAGALHÃES, 2004), por se constituírem um espaço colaborativo, no qual, a discussão se organiza de maneira a abrir espaço para a negociação das necessidades e expectativas dos participantes, com o objetivo de propiciar a reflexão crítica sobre suas ações. As sessões reflexivas propiciam uma ferramenta crítica para negociar, analisar, entender e avaliar criticamente as representações das atividades escolares e para intervir na construção de um currículo emancipatório, com base no contexto situado da escola e na constituição de novas identidades em que professores e alunos se vejam como agentes críticos e transformadores da sociedade (MAGALHÃES, 2004, P.83-4).

O espaço colaborativo, conforme discutido por John-Steiner (2000), se constitui em um ambiente que pode em muitos momentos se tornar tenso devido ao caráter conflituoso do processo de negociação de significados e dos riscos emocionais assumidos pelos participantes quando apresentam perante o grupo seu ponto de vista. Este processo tenso requer do pesquisador, habilidade na condução da pesquisa, para não ampliar demais as questões, a fim de não correr o risco de perder o foco ou direcionar colocando seu ponto de vista como única

possibilidade. O professor deve, de acordo com John-Steiner (1998), orientar a discussão de maneira que os participantes sintam-se seguros para assumir a iniciativa de indicar elementos na negociação de significados.

A atividade humana é coletiva e está inserida em um sistema de relações que se comunicam (ENGESTRÖM, 1987), retomo este conceito da TASHC, para esclarecer que minha constituição como professora-pesquisadora, no curso de mestrado no LAEL-PUC/SP, influenciou e orientou minhas ações durante a pesquisa. Ao me apropriar do objeto da atividade de formação e discutir a especificidade do meu trabalho nos seminários de orientação com a Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Camargo Magalhães, eu percebia contradições entre o que “pensava realizar” e o que efetivamente acontecia na sala de aula. Assim, o diálogo com os professores, colegas e as discussões nos seminários de orientação assumem uma relação de colaboração com esta pesquisa, na medida em que as ações realizadas durante este trabalho, foram resultado de um processo colaborativo crítico e que envolveu a minha formação como professora-pesquisadora. É, todavia, um lugar de tensão ao qual necessitei aprender como agir, porque olhar para si não é fácil ou usual.

A postura crítico-reflexiva, na pesquisa de campo educacional, assume o compromisso de apontar as contradições na atividade pedagógica que levam os participantes a perceber e transformar sua atividade. Diante do exposto, vejo este trabalho com uma função transformadora para mim e para os alunos participantes, afinal, este é o objetivo de uma pesquisa colaborativa: problematizar situações criando espaço para discussão de maneira a envolver os participantes desenvolvendo seu potencial transformador na produção de novas realidades.

A seguir, descrevo o contexto de produção deste trabalho, iniciando com a primeira proposta, que se trata dos motivos que levaram à sua reformulação, e finalmente, ao desenvolvimento deste trabalho.

## **2.2 Contexto da Pesquisa**

A primeira proposta de trabalho-pesquisa tinha como meta, investigar a ação de professores de História em uma escola pública estadual da cidade de Mauá, no Estado de São Paulo, com o objetivo de entender como é realizada a prática de leitura na aula de História, e como a mediação do professor, nesta disciplina, influencia na formação de um aluno crítico.

Descrevo esta primeira proposta, considerando o longo tempo em que dediquei e me envolvi com a pesquisa, este fator é relevante, pois, ocupou minhas ações durante o primeiro

ano do curso de mestrado. Esta proposta contava com a participação de dois professores, com os quais realizei três sessões reflexivas descritas a seguir.

Primeiramente, descrevo as sessões reflexivas (doravante SR). O fator que impossibilitou o desenvolvimento foi a indisponibilidade de tempo dos professores em participar das reuniões. Houve até uma tentativa por parte da coordenação e direção de viabilizar as SR, permitindo que as reuniões fossem realizadas semanalmente, na hora final das horas de trabalho pedagógico coletivo (doravante HTPC), porém, devido às dúvidas e discussões provocadas pela implantação do Projeto São Paulo faz Escola, no início de 2008, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e dos diversos informes, tanto da Diretoria de Ensino de Mauá, como da Direção da Escola, o tempo da reunião era esgotado com estas questões, inviabilizando as SR.

A reformulação do projeto foi realizada com a minha orientadora, no terceiro semestre do curso (agosto/2008), a partir deste momento, comecei a desenvolver o projeto que apresento neste trabalho. Este trabalho tem como foco, conforme já discutido, a relação de ensino-aprendizagem. Foi realizado então, na sala de aula, com a minha participação como professora-pesquisadora da área de História e quarenta alunos do terceiro ano do ensino médio do período noturno, conforme contexto descrito na próxima subseção.

### **2.2.1 Macro contexto: Mauá**

A cidade de Mauá, de acordo com IBGE (2000), possui cerca de 412.753 mil habitantes e está localizada ao sudoeste do município de São Paulo, na região metropolitana de São Paulo conhecida como ABCDM. A sua economia se destaca pelos dois pólos industriais, no entanto, o desenvolvimento industrial não trouxe inclusão socioeconômica para a população local. Seu processo de urbanização esteve ligado à expansão periférica dos municípios de São Paulo e Santo André com a presença de loteamentos irregulares e a presença de inúmeras favelas em áreas de risco e à beira de córregos.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/2000, o PIB é o 11º do estado, porém o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal é IDHM 0,781. A renda per capita (em salários mínimos) é de 1,82. Ainda, segundo este censo, o número de responsáveis sem rendimentos por domicílios é de 14,20 (%) 2000.

### **2.2.2 Micro contexto: estrutura da escola e sala de aula**

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, que está situada em um bairro com boa infra-estrutura urbana, cujos moradores, em sua maioria, são comerciantes, prestadores de

serviços, micro-empresários, etc. Embora a escola esteja situada em um bairro de classe média, a maioria dos seus alunos mora em bairros afastados, com pouca infra-estrutura e sérios problemas socioeconômicos. Os alunos que moram em bairros mais distantes são obrigatoriamente transferidos para a unidade onde realizo a pesquisa, pelo fato de que muitas escolas dos arredores oferecem apenas ensino fundamental, ou então, pela insistência dos pais, que pretendem conseguir vaga nesta escola conhecida por ser mais organizada.

O acolhimento destes “novos” alunos que acontece no primeiro ano do ensino médio, não se trata de um processo tranquilo, posto que, existe uma diferença muito grande em relação ao rendimento escolar dos alunos que estudaram nesta escola desde a quinta série e os alunos transferidos de escolas de regiões mais periféricas. Devido às diferenças, muitos alunos são alvos de brincadeiras discriminatórias, portanto, a maioria dos alunos com dificuldade na aprendizagem, acaba se retraindo, não solicitando intervenção do professor no esclarecimento de suas dúvidas.

Portanto, no terceiro ano do ensino médio, os problemas em relação à aprendizagem são muitos e sérios, a ponto de alguns alunos escreverem sem pontuação, e/ou não conseguirem entender o que escreveram, apresentando, também, extrema dificuldade no entendimento de textos a ponto de não conseguirem responder às questões propostas por não entenderem o enunciado. Por outro lado, existem alunos que aprovados em processo de seleção em cursos técnicos em escola estaduais, de idiomas, e que apresentam as habilidades e competências pretendidas para o Ensino Médio plenamente desenvolvidas.

Os problemas de ordem pessoal apresentados pelos jovens são diversos: desemprego, dificuldade financeira, vícios, preconceitos, conflitos familiares entre outros diversos tipos de violência. Assim sendo, as questões associadas ao pouco investimento que o poder público de Mauá faz em políticas de incentivo aos esportes e atividades culturais, fazem com que a escola seja vista por esses jovens estudantes, na maioria das vezes, como um local para encontrar os amigos e se divertir.

#### **2.2.2.1 Aspecto físico**

A unidade escolar atende a, aproximadamente, 1.970 alunos, distribuídos da seguinte maneira: no período da manhã, uma sala de educação especial, de Ensino Fundamental, Ciclo I. Além disso, é composto de quatro salas de ensino fundamental ciclo II e doze salas de ensino médio. No período da tarde funcionam catorze salas de ensino fundamental, ciclo II. No período da noite, funcionam catorze salas de ensino médio e duas telessalas - educação de jovens e adultos.

No que se refere à estrutura predial das salas, são salas de aula pequenas, abafadas nas quais se torna difícil a circulação entre as carteiras. Além disso, apresenta um sério problema de acústica, uma vez que o som de uma sala, mesmo que seja o de uma conversa, interfere na acústica da outra. A média de número de alunos, por sala, é de quarenta e dois para o ensino fundamental, quarenta e cinco para o médio, cinquenta alunos para telessala e dez alunos para educação especial.

A escola possui laboratório de química, sala de leitura, auditório, sala de recursos pedagógicos, duas quadras, pátio, refeitório, laboratório de informática e anfiteatro.

O uso do laboratório de informática é dificultado pelo número reduzido de computadores (nove), e ainda se encontra o agravante de que poucos computadores funcionam. A escola mantém, ainda, projetos gerenciados pela Diretoria de Ensino da Região de Mauá que ocupa o laboratório de informática a maior parte do tempo disponível. O laboratório de química é utilizado para depósito de livros didáticos, pois faltam materiais. A biblioteca é bem equipada e organizada e conta com a presença de uma funcionária que facilita o acesso a alunos e professores.

Outra característica marcante é o cuidado com a manutenção do prédio, ou seja, a limpeza e organização das salas e jardins. Trata-se de uma escola muito bonita e bem cuidada, não existe pichação, os vidros quebrados são de pronto substituídos. Porém, devido a uma ação governo do Estado de São Paulo, que reduziu pela metade os funcionários responsáveis pela manutenção e limpeza, como consequência da terceirização de serviços de limpeza e manutenção, a escola começou a ter problemas com depredação do patrimônio. Os alunos acostumados com o ambiente organizado que não era mais possível manter, e achando se tratar de uma situação de pouco caso da equipe gestora, encontraram na depredação e violência uma forma para mostrar sua insatisfação.

#### **2.2.2.2 Equipe gestora**

A equipe gestora é formada por um diretor concursado de posse de um cargo efetivo e dois diretores auxiliares, conta ainda com duas coordenadoras pedagógicas, uma para o período noturno e outra para o diurno.

Conforme já mencionado, a escola é bem organizada, possui regras bem definidas, porém, nem sempre discutidas com o grupo, ou ainda, quando há possibilidade de discuti-las, a maioria dos profissionais não se manifesta, tal fato faz com que as decisões sejam tomadas exclusivamente pela equipe gestora. O corpo docente é composto praticamente por professores efetivos, portanto, não existe grande rotatividade de profissionais.

### 2.2.2.3 Aspecto pedagógico

O trabalho pedagógico da escola possui um Projeto-Político-Pedagógico que foi elaborado em 2005, com base nos documentos oficiais prescritos como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1999), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (1999), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio+ - PCNEM+ (2002).

Há vários anos a escola trabalha com a tentativa de implementar ações pedagógicas de maneira contextualizada e interdisciplinar. Os projetos normalmente são colocados pela equipe gestora para que os professores os assumam como equipe, porém são pouco discutidos por ambos os lados. A maioria dos professores assume como prática cotidiana aceitar orientações sem questionamentos, e a equipe gestora muitas vezes não aceita o posicionamento dos professores, portanto, os projetos acabam se caracterizando como uma imposição que tem que ser realizada de determinada forma. Assim, a escola se organiza no âmbito do trabalho individualizado com algumas ações coletivas.

É necessário ressaltar a realização de um projeto bimestral, que se constitui em uma prova diagnóstica realizada por área de conhecimento e que envolve a escola inteira desde 2002. A avaliação mencionada é constituída por um agrupamento de questões por áreas, fato que a distancia da concepção teórica projeto, posto que a ideia original é promover uma avaliação com um tema central problematizado pelo viés das diferentes áreas.

Os conflitos interpessoais dentro da sala de aula são mínimos, e dentro do esperado. Devido à natureza conflituosa do trabalho docente, os casos que extrapolam são resolvidos mediante regimento escolar. Os pais, em sua maioria, estão presentes na escola sempre que solicitados.

## 2.3 Perfil dos participantes

Esta pesquisa foi realizada com minha participação enquanto professora-pesquisadora, juntamente com quarenta alunos do ensino médio, conforme descrição abaixo.

*Professora-pesquisadora:* Atuo há dezesseis anos como professora, sou formada em História e Pedagogia em universidade privada do Estado de São Paulo. Professora efetiva de História, na rede pública de ensino estadual. Participei dos cursos *Ensino Médio em Rede* (CENP/SP), *Teia do Saber* (CENP/SP), *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade* (SEE/PUC-SP), *Educando pela Diferença Para a Igualdade* (UFSCAR/SEE-SP) e *Ensino de História e Cultura Africana e Afro brasileira* (PUC/MG). Participei do projeto de educação

para a competitividade da Gazeta Mercantil-Instituto Herbert Levy, e atualmente sou mestranda em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL) na PUC-SP.

*Perfil dos alunos:* Trata-se de uma sala de terceiro ano do ensino médio no período noturno, os jovens advêm de famílias de operários e alguns profissionais liberais, a maior parte das famílias possui pouco poder aquisitivo. Um percentual grande dos pais possui nível de escolaridade situado no ensino médio e fundamental, um número muito pequeno possui/ cursa nível superior. Boa parte dos alunos trabalha para compor a renda familiar, desenvolvem atividades laborativas remuneradas como por exemplo em: oficina mecânica, padaria, loja, supermercado, ou estão procurando emprego.

É uma classe heterogênea no que se refere à aprendizagem. Conforme já mencionado, esta escola recebe alunos de outras unidades no primeiro ano do ensino médio, estes alunos apresentam na maioria das vezes extrema dificuldade na escrita e leitura. Existe uma tentativa de recuperação contínua durante todo ciclo do ensino médio, mas apenas um número pequeno de alunos consegue superar a dificuldade.

A sala é disposta em fileiras como regra definida pela escola, no entanto, os alunos podem se dividir em grupos ou duplas se o professor permitir. Na aula de História, eles realizam boa parte das atividades em duplas ou em grupos. Existem brincadeiras de mau gosto e piadas durante a aula que acabam por atrapalhar o desenvolvimento da aula, mas não há registro nenhum de ofensas com relação ao professor como acontece em outras classes. O mesmo não se pode dizer do relacionamento entre os alunos. São formados grupos que, vez ou outra, tumultuam a aula, mas que geralmente, não mantêm, entre si, um comportamento colaborativo. Estes grupos se dividem mediante interesses ou características em comum, tais como: as dificuldades na aprendizagem, gosto musical, tipo de trabalho, opção religiosa e sexual, até mesmo diferenças econômicas, são formados grupos que, muitas vezes, entram em conflito tumultuando a aula.

O interesse por pesquisar esta turma se concentra no fato de muitos alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem e nunca expressar suas dúvidas, por mais que tentassem, pois, desde o início de 2007, que dou aula de História para estes jovens, não consegui estabelecer nenhuma comunicação neste sentido. Existe um grupo, cuja participação se resume apenas em responder a chamada e a fazer a produção solicitada desde que seja por escrito, são jovens que dificilmente conversam com colegas e sequer escutam suas vozes. Por outro lado, alguns alunos são extremamente falantes e participativos.

Faz-se necessário uma observação quanto ao horário das aulas que estavam dispostas da seguinte maneira: a primeira aula da quinta-feira e as duas primeiras da sexta-feira; esta

informação é relevante, uma vez que a escola enfrenta um problema com um número elevado de ausências nas sextas-feiras.

## 2.4 A produção de dados

Os dados foram produzidos entre setembro e novembro de 2008, foram gravadas em vídeo as oito aulas de História. As informações foram transcritas por mim, e devido a fatores práticos, não foi possível transcrevê-los imediatamente, mas cada aula filmada era imediatamente assistida e discutida com a minha orientadora para balizar as próximas ações. Foram selecionadas também as atividades escritas, tais como: avaliação de conteúdo, avaliação da aula e auto-avaliação dos alunos, porém como o objetivo deste trabalho é incentivar participação e ativa, optei por analisar as interações. As aulas cinco e oito, pelo fato de se constituir em atividade avaliativa, não foram transcritas, as demais aulas foram utilizadas para análise e discussão dos resultados.

O Quadro 03 apresenta as atividades realizadas nas oito aulas gravadas.

<b>Aula</b>	<b>Situação de aprendizagem</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Aula 1 26/09/2008</b>	<b>Fim do Governo de João Goulart 1964</b>	- Retomar informações da leitura feita em casa, elencando as hipóteses dos alunos na lousa para problematizar o contexto sócio-político que antecedeu o golpe que implantou a ditadura militar no Brasil.
<b>Aula 2 10/10/2008</b>	<b>O contexto econômico e o movimento operário no Brasil nas décadas de 1950 e 1960:</b>	- Problematizar e produzir relatório sobre o contexto socioeconômico referente às manifestações sociais e política por meio da leitura de estatísticas.
<b>Aula 3 30/10/2008</b>	<b>Repressão e censura: Ato Institucional nº 5<sup>5</sup></b>	- Analisar o AI5 contrapondo-o ao artigo 5 da Constituição de 1988; Refletir sobre o controle da informação como mecanismo para moldar mentalidades e comportamentos que favoreceram a permanência dos ditadores militares no governo.
<b>Aula 4 31/10/2008</b>	<b>Anos de chumbo: A MPB e o DOPS - Movimentos culturais de resistência ao governo nas décadas de 1960 e 1970.</b>	- Reconhecer a música como forma de resistência ao governo militar no Brasil 1964/1985; Identificar na letra da música fatos e argumentos que ilustrem a sua relação com a repressão do governo militar no Brasil 1964/1985, bem como, refletir sobre mecanismos de opressão presentes na sociedade hoje.

<sup>5</sup> A comparação do AI5 com a Constituição de 1988 iniciou na aula 3 e continuou na aula 4.

<b>Aula 5</b> <b>04/11/2008</b>	<b>Avaliação diagnóstica</b>	- Analisar as generalizações feitas pelos alunos com os conceitos de ditadura, censura e repressão, para situar ações e retomadas futuras.
<b>Aula 6</b> <b>10/11/2008</b>	<b>Abertura política: Uma transição lenta gradual e segura</b>	- Ler e analisar charges e compor o contexto do fim do bipartidarismo, assim como, o processo de abertura política e anistia no final dos anos de 1970.
<b>Aula 7</b> <b>14/11/2008</b>	<b>O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais pela redemocratização brasileira; Reforma política e o movimento pelas Diretas Já!</b>	- Analisar charges para entender o envolvimento dos diversos setores da sociedade no processo de redemocratização, focando os interesses de classe na reforma política e movimento <i>Diretas Já!</i> no início dos anos de 1980.
<b>Aula 8</b> <b>25/11/2008</b>	<b>Auto-avaliação</b>	- Propiciar a auto-reflexão e crítica sobre suas ações; Identificar pontos positivos e outros que necessitam ser repensados, bem como, estabelecer metas e reconhecer seus avanços.

**Quadro 03: Resumo das aulas**

Os instrumentos de mediação explícita foram utilizados para criar oportunidade de leitura e análise coletiva, com o objetivo de trabalhar a dificuldade com relação à competência leitora, além de incentivar a participação na discussão sobre os conceitos históricos.

O Quadro quatro, a seguir, ilustra os instrumentos de mediação explícita (WERTSH, 2007) utilizado durante as aulas.

<b>Instrumentos de mediação explícita</b>	<b>Objetivo</b>
Análise letra de músicas: Apesar de você e Roda viva (Chico Buarque).	A partir da leitura analisar o contexto político, cultural e social do Brasil no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985) confrontando com a situação atual.
Charges diversas sobre a reforma política e redemocratização do país: movimento Diretas Já! no início dos anos 1980.	Identificar a charge como um documento histórico que traz informações, bem como pontos de vista do seu autor. Orientar a reflexão sobre o envolvimento dos diversos setores da sociedade e interesses no processo de redemocratização.
Estatística referente a aumento de salário, número de greve, e inflação entre as décadas de 1950 e 1960.	Ler e relacionar as informações na reconstrução e compreensão do contexto sócio econômico que envolveu o Golpe militar de 1964.

**Quadro 04: Instrumentos de mediação explícita**

A seguir, no Quadro cinco apresento a produção escrita pelos alunos durante a pesquisa, e os objetivos das atividades que aconteceram em momentos diferenciados durante as oito aulas.

<b>Produção de dados escritos pelos alunos</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Questionário sobre a importância do saber histórico</b>	Levantar os sentidos dos alunos sobre o conhecimento de História de maneira ampla, assim como sobre a aula investigada.
<b>Atividade: Análise de charge questões sobre censura, mídia e participação política do jovem hoje.</b>	Conhecer o sentido atribuído pelo aluno após a discussão. Informação que norteia ação pedagógica nas aulas seguintes.
<b>Avaliação diagnóstica</b>	Analisar as generalizações feitas pelos alunos com os conceitos de ditadura censura e repressão, para situar ações e retomadas futuras.
<b>Atividade sobre a música “Roda viva” Chico Buarque</b>	Identificar na letra da música fatos e argumentos que sustentam a sua relação com a repressão do governo militar no Brasil 1964/1985.
<b>Avaliação da aula de História</b>	Investigar como ou se os alunos notaram diferença na aula de História, conhecer suas sugestões e análise.
<b>Auto-avaliação</b>	Incentivar a auto reflexão e auto crítica; identificar em suas ações pontos positivos e outros que necessitam ser repensados, assim como estabelecer metas e reconhecer avanços.

**Quadro 05: Resumo da produção escrita pelos alunos**

Para compreender as ações e as respostas das perguntas de pesquisa, foram definidas categorias de análise e interpretação, conforme discuto na próxima subseção.

## **2.5 Categorias de análise**

Para entendimento dos dados, foi necessária uma sistematização das informações produzidas. Todavia, foram selecionadas categorias de análise que possibilitaram a análise e

interpretação do material selecionado a fim de responder às questões de pesquisa, conforme descrição a seguir:

### 2.5.1 Plano geral do texto

O plano geral do texto corresponde “à organização de conjunto do Conteúdo Temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 1999, p.120), refere-se, ainda, à infra-estrutura do texto, ou seja, o nível mais profundo analisa como o texto é constituído.

Por meio do plano geral, igualmente, é realizada a organização dos dados, de modo que se possa ter acesso ao que foi discutido e como ocorreu esta discussão na aula de História. Além disso, é possível realizar os recortes necessários para responder às minhas questões de pesquisa. Contudo, a compreensão do conteúdo temático que organiza o texto, permite identificar o que foi trabalhado na aula. Esta análise é importante na verificação *do que*, e *como* os conceitos históricos são trabalhados, possibilitando acompanhar o processo de generalização que envolve a construção de um conceito histórico no decorrer das aulas.

A análise do plano geral do texto também possibilita a análise da conversação. Isto é, possibilita:

- A categorização do texto em turnos dos participantes, o que permite a identificação de quem propôs o tema, o que foi dito, e qual o objetivo da enunciação. Como desdobramento desta análise é possível analisar a divisão de trabalho e as regras que a organiza. Assim, podemos compreender se os temas são propostos apenas pelo professor, sendo os alunos apenas responsivos passivos às suas enunciações, ou se existe equilíbrio entre as enunciações iniciativas e responsivas de professor e alunos.
- A análise da tessitura do texto, que indica se o diálogo estabelecido na aula de História se organiza de forma colaborativa, mostrando uma atitude responsiva ativa de todos interagindo nas enunciações dos colegas e/ou professor ou não.
- O acesso aos sentidos apresentados pelos participantes, por meio das escolhas lexicais: verbos, adjetivos, operadores e a identificação dos papéis assumidos pelos participantes por meio da análise dos pronomes.
- A classificação dos tipos de perguntas<sup>6</sup>, o que torna possível a compreensão da colaboração e da argumentação na produção de conhecimento.

A seguir, apresento um exemplo de análise do plano geral do texto:

---

<sup>6</sup> Categoria que discutirei em seguida fundamentada na teoria de Brookfield & Preskill (2005) e Mackay (2001).

Conteúdo Temático	Quem fala	Como	Para	Excerto	Obs.
Compreensão das razões e problemas envolvidos em situação de greve.	Prof. 23	Iniciativa Perg. solicita informação	Solicita reflexão sobre greve.	Como <b>o povo brasileiro</b> vê a greve hoje?	A pergunta estruturada na terceira pessoa exclui professora e alunos do conceito de povo.
	Aluno: Cha 51	Responsiva à Prof. Réplica simples	Resposta com base no senso comum (visão que o povo brasileiro apresenta).	Uma <b>forma de conseguir o que quer</b> , um salário mais alto.	Apresenta greve com o uma exigência.
	Aluno: Pa12	Responsivo ao colega Réplica elaborada	Amplia a resposta colocando visão politizada	É <b>uma maneira de se fazer ouvir</b> , uma forma <b>de expor sua opinião e seus anseios</b> .	Apresenta greve como uma forma de participação política e cidadã.

**Quadro 6: Exemplo de análise - Conteúdo temático**

A seguir, discuto os procedimentos para realizar a análise de turnos.

### 2.5.2 Análise de turnos

A análise qualitativa dos turnos é realizada com base nas discussões de Orsolini (2005). Essa discussão, por sua vez, possibilita a compreensão do padrão interacional desenvolvido na aula de História. Segundo a autora, o desenvolvimento de um argumento é facilitado por intervenções, nas quais, o professor repete (espelha), reformula ou estende o enunciado do aluno. Por meio desta análise, é possível compreender como os participantes se colocam em relação ao discurso do outro, considerando a produção do conhecimento histórico, e se o diálogo produzido valoriza a participação crítico colaborativa na aula de História (MAGALHÃES, 2004).

O Quadro sete, a seguir, apresenta as categorias, com foco na análise de turnos e construção do discurso com base na discussão de Orsolini (2005).

<b>Réplica mínima</b>		A informação consiste em uma expressão afirmativa ou negativa.
<b>Réplica Simples</b>	Concordância	O enunciado é apresentado de forma objetiva, sem elaboração.
	Oposição	
<b>Réplica elaborada</b>	Concordância	São contribuições que utilizam o conteúdo semântico do turno precedente acrescentando uma extensão.
	Oposição	
<b>Espelhamento</b>		Consiste na repetição do enunciado, valoriza o ponto de vista expresso. É uma maneira de chamar a atenção para o enunciado.
<b>Reformulação</b>		A informação é apresentada com outro ponto de vista para facilitar a elaboração de hipóteses.
<b>Problematização</b>		A informação precedente é formulada de maneira a suscitar uma situação mais próxima do contexto situado, apresentando uma situação problema a ser solucionada pelo aluno.
<b>Ampliação</b>		São apresentados outros pontos de vista ao turno precedente, expandindo a compreensão da informação.
<b>Pedido de esclarecimento</b>		Amplia o entendimento do ponto de vista colocado.
<b>Convite a participação</b>		Amplia a discussão para sala.

**Quadro 07: Categoria para análise de turnos com base em Orsolini (2005)**

Para analisar o processo de compartilhamento de significados na aula de História, utilizo as categorias criadas por Pontecorvo e Zucchermaglio (1984/2005). Para as autoras, o diálogo argumentativo é relacionado com o desenvolvimento do pensamento. Na medida em que a discussão produz um raciocínio coletivo, o conhecimento é produzido “mediante a concatenação dos argumentos por meio de um pensamento coletivo que passa de um para outro, como não se tratasse mais de indivíduos diferentes, mas de um sujeito que fala com mais vozes” (PONTECORVO, 2005, p.69). Portanto, as categorias discutidas por Pontecorvo (2005) caracterizam a construção do discurso argumentativo na aula como elemento que introduz contradições e impulsiona a participação dos alunos no estabelecimento do pensar coletivo no processo de produção conhecimento.

No Quadro oito, apresento as categorias que possibilitam compreender como a argumentação está articulada com a produção colaborativa de conhecimento, com base na discussão de Pontecorvo (2005).

<b>Tipo de interação</b>	<b>Explicação</b>
<b>Desenvolvimento</b>	São interações nas quais os participantes retomam o tema e apresentam novos elementos considerando o ponto de vista expresso anteriormente, provocando um avanço e aprofundamento sobre o objeto da discussão; complementam a frase do interlocutor concluindo-a.

<b>Elíptica</b>	O discurso flutua entre os participantes que mantém o fio condutor do tema desenvolvido, mas não concluem a frase.
<b>Não desenvolvimento</b>	São interações que apresentam um rompimento no raciocínio desenvolvido pelo coletivo, são caracterizadas por repetições e apresentação de argumentos com base em experiências pessoais.

**Quadro 08: Análise qualitativa das interações com base em Pontecorvo (2005)**

### 2.5.3 Análise do tipo de perguntas

Esta categoria foi elaborada com base na discussão de Brookfield & Preskill (2005) e Mackay (2001) permitiu-me analisar se a aula acontece em um ambiente democrático no qual os participantes podem se expressar. As perguntas ampliam a capacidade de entendimento e/ou reformulação do objeto estudado, possibilitando a elaboração de hipóteses para a solução da problemática apresentada na aula, desta maneira, a sua análise permite a compreensão da ação mediadora, no desenvolvimento de conceitos históricos e reflexão crítica. Além disso, as perguntas indicam se houveram alterações, na divisão de regras e trabalho, na medida em que sua análise, dentro do plano geral do texto, permite identificar se o questionamento é realizado pelo professor, como verificação da aprendizagem, e se os participantes se apropriam desta organização para esclarecimentos, hipóteses, etc.

A análise das perguntas neste trabalho é articulada com a tabela de proficiência leitora do PISA<sup>7</sup> (2000), o programa avalia a capacidade dos jovens em articular conhecimentos e habilidades desenvolvidos na escola para enfrentar os desafios da vida em sociedade. O programa apresenta uma tabela com objetivo de classificar o nível de identificação e recuperação de informações, interpretação e reflexão presente nas questões propostas. Nessa direção, a análise das perguntas neste trabalho se articula com os níveis de reflexão presentes na tabela do PISA (2000), para verificar se as discussões realizadas na aula de História cumprem o papel desejado no desenvolvimento da reflexão crítica, uma vez que perguntar é assumir a condição de sujeito histórico e participar ativamente na construção do conhecimento.

Abaixo apresento o Quadro nove com a descrição da categoria que analisa o tipo de pergunta realizado na aula de História.

<sup>7</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA é um instrumento de avaliação, com o objetivo de produzir índices sobre os sistemas educacionais dos países pesquisados, avalia o desempenho dos alunos para diagnosticar e auxiliar na identificação das necessidades de aprendizagem.

Tipo de pergunta	Característica
<p><b>Perguntas Fechadas:</b></p> <p>São perguntas que restringem as respostas, exige pouco esforço do respondente e não estimulam o desenvolvimento do raciocínio.</p> <p>Obs.: Este tipo de pergunta pode propiciar um posicionamento argumentativo, o que é importante, se e quando acompanhada de perguntas que solicitam explicação.</p>	<p>Perguntas que aceitam como resposta apenas uma afirmativa ou negativa.</p> <p>Perguntas que solicitam confirmação de hipótese ou ponto de vista exposto.</p>
<p><b>Perguntas abertas:</b></p> <p>São perguntas que oferecem ao aluno liberdade para responder, encorajam a discussão, estimulam o raciocínio e a reflexão por meio de hipóteses e justificativas.</p>	<p>Perguntas que solicitam esclarecimento, reflexão e aprofundamento do assunto.</p> <p>Perguntas de causa e efeito solicitam a relação entre falas e fatos; Ampliam a compreensão do objeto.</p> <p>Perguntas que solicitam explicação estimulam a reflexão crítica para resolução de problemas. Exigem apresentação de motivos e /ou evidências.</p>

**Quadro 09: Categoria - Tipos de Pergunta**

A tabela de proficiência leitora do PISA (2000), que apresento em seguida, permite verificar se a ação pedagógica propicia o desenvolvimento de competências tais como, por exemplo: analisar, refletir, interpretar, aplicar e solucionar problemas em situações cotidianas. Ela permite avaliar até que ponto a aula cria espaço para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades essenciais para o desenvolvimento da postura crítica e reflexiva necessárias à postura cidadã.

Nível de reflexão proposto pelas questões – PISA (2000)	
<b>Nível 1</b>	Localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.
<b>Nível 2</b>	Localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal, em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal.

<b>Nível 3</b>	Localizar e reconhecer as relações entre várias informações presentes no texto; integrar várias partes de um texto em uma ordem para identificar a ideia principal, compreendendo uma relação ou construindo o sentido de uma palavra ou frase; construir conexões, comparações ou explicações ou avaliar uma característica do texto
<b>Nível 4</b>	Localizar e organizar informações relacionadas em um texto; interpretar os vários sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo; empregar o conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou para avaliá-lo criticamente.
<b>Nível 5</b>	Localizar e organizar várias informações contidas no texto, inferindo a informação; demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou a forma não familiar; avaliar criticamente ou por hipótese um texto, extraíndo dele, determinado conhecimento

**Quadro 10: Níveis de reflexão proposto pelas questões - PISA (2000)**

A seguir apresento as categorias de interpretação que utilizarei para discutir os resultados da análise.

## **2.6 Categorias de interpretação**

A interpretação da análise dos dados foi realizada com base nas prescrições oficiais para a disciplina de História, relacionada com os pressupostos do ensino-aprendizagem e voltados para a formação crítica e reflexiva, associada aos conceitos de colaboração (MAGALHÃES, 2004), dialogismo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929-1930/2004), discutidos anteriormente. Os conceitos da TASHC: a identificação das regras, divisão de trabalho, instrumento mediador e comunidade, permitem o entendimento e a interpretação da complexa relação de ensino-aprendizagem. A seguir, exemplifico como essas categorias orientaram a interpretação da análise de dados:

### **a) Necessidade**

A investigação sobre a atividade humana realizada por Leontiev (1978) demonstrou que a atividade humana surge devido a uma necessidade. O surgimento das necessidades gera motivos que impulsionam o homem a agir orientados a alcançar um objetivo. O motivo está ligado às necessidades de cada indivíduo, ou seja, o que estimula o homem a agir é o desejo de conquistar determinado objeto, e o resultado da atividade permite a satisfação da necessidade.

Esta categoria permite discutir a análise de dados considerando a postura dos participantes na sala de aula, ou seja, considerando que a ação de cada um é impulsionada pela necessidade, então, os papéis assumidos pelos participantes podem ser relacionados aos motivos que levam os sujeitos a agir, ou a assumir uma postura passiva durante a aula.

### **b) Comunidade**

A atividade do homem ocorre em um sistema de relações sociais nas quais ele se constitui, de forma que, a organização da atividade coletiva interiorizada pelo sujeito influencia na maneira como ele percebe o mundo objetivo. Portanto, a atividade humana é resultado do processo sócio-histórico-cultural interiorizado-externalizado pelo indivíduo, é nessa relação com o coletivo que se constitui a consciência humana.

A discussão da análise da atividade humana considera a interdependência das relações, entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento coletivo, portanto, não é possível compreender o indivíduo sem considerar o contexto sócio-histórico-cultural. Com o conhecimento do contexto no qual o sujeito está inserido pode-se discutir valores e ações, situando quem são os participantes, suas dificuldades e expectativas.

### **c) Contradição**

De acordo com Engeström (1999), as contradições são intrínsecas ao desenvolvimento da atividade. As tensões e contradições dentro de um sistema se constituem na força motivadora de transformações qualitativas nas atividades humanas.

Com esta categoria, discuto a compreensão das contradições como princípio para resolução dos conflitos e impasses que dificultam o desenvolvimento da atividade de ensino-aprendizagem. As soluções encontradas como alternativas para estas contradições se constituem em um primeiro momento, em modificações de ações particulares que dialeticamente repercute em toda atividade transformando o sistema e gerando novas contradições como um ciclo expansivo (ENGESTRÖM, 1999).

### **d) Instrumento e mediação**

Com o trabalho e a linguagem, o homem estabelece ligação com os outros homens e com o ambiente. Destarte, essa relação é mediada por instrumentos que tem a função viabilizar a intervenção humana no mundo. Segundo Engeström (1999), um sistema de

atividade nunca é estático, seus componentes estabelecem relações de desenvolvimento constante impulsionada por contradições, novas experiências e instrumentos.

A discussão sobre instrumento e mediação foca a comunicação realizada entre os participantes, e as formas como eles se relacionam com os instrumentos utilizados para atingir o objeto da atividade, neste caso o conhecimento histórico.

A seguir apresento o resumo da pesquisa, e em seguida, os elementos que conferem credibilidade a este trabalho.

## 2.7 Desenho e credibilidade da Pesquisa

A seguir, no Quadro 11, apresento o desenho da pesquisa retomando as perguntas que nortearam o trabalho, o objetivo a ser alcançado com a formulação dessas perguntas, os procedimentos de produção de dados e de análise e as categorias utilizadas na discussão dos resultados.

<b>Desenho da Pesquisa</b>	
<b>Perguntas de Pesquisa</b>	1-Quais os sentidos e significados de ensino-aprendizagem compartilhados pelos participantes? 1a. Qual a organização da Atividade de ensino-aprendizagem de história na pesquisa? 2-Como a linguagem na sala de aula cria lócus para o desenvolvimento da postura cidadã para os participantes da pesquisa (alunos e professora)?
<b>Objetivo</b>	Este trabalho tem o objetivo de compreender criticamente a atividade de ensino-aprendizagem de História, com foco na compreensão do papel do professor na criação de lócus para o compartilhamento de significados.
<b>Produção de dados</b>	- Aulas gravadas e transcritas. -Produção de dados escritos pelos alunos: Questionário sobre a importância do conhecimento histórico; Atividades, auto-avaliação e avaliação da aula.
<b>Procedimento de análise</b>	- Plano Geral do texto - Escolhas lexicais - Análise de turnos - Análise de perguntas
<b>Categorias de interpretação</b>	- As prescrições oficiais para a disciplina de História, os princípios da reflexão crítica, colaboração e dialogismo. - Os pressupostos para o ensino de História Crítica e cidadania. - Conceitos da TASHC.

**Quadro 11: Desenho da Pesquisa**

A seguir, para encerrar o capítulo, apresento no Quadro sete as ações que conferem credibilidade à pesquisa. Esta credibilidade foi construída ao longo do curso de mestrado por meio das reflexões, estudos e apresentações nas aulas e seminários de pesquisa e orientação.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, apresentei os dados e resultados parciais nas disciplinas do curso, em congressos, como também em reuniões para os professores da escola pesquisada. Nesses encontros, foram discutidos aspectos relevantes que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

<b>Credibilidade da Pesquisa</b>			
Discussões em Seminários de Orientação	Apresentação do desenvolvimento da pesquisa e análise de dados	PUC/SP	2008/2009
Apresentação em Congresso	Comunicação	1º. SIAC – Simpósio Ação Cidadã Brasil	2007
Apresentação em Congresso	Pôster	4 °Forum –LACE- PUC/SP	2008
Apresentação em Disciplina do Mestrado	Trabalho Escrito e Apresentação Oral	Disciplina: Argumentação em Contexto Escolar – PUC/SP	2008
Apresentação em Congresso	Comunicação	2º SIAC – Simpósio Ação Cidadã – PUC/SP	2008
Apresentação em Disciplina do Mestrado	Trabalho Escrito e Apresentação Oral	Disciplina: “Argumentação e Produção do Conhecimento”	2009
Apresentação em Disciplina do Mestrado	Trabalho Escrito e Apresentação Oral	Pesquisa Crítica de Colaboração e a Atividade de Formação em Contextos Escolares	2009

**Quadro 12: Credibilidade da Pesquisa**

No próximo capítulo discuto os resultados da análise de dados.

## **CAPÍTULO 3:**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo tem como objetivo apresentar a discussão dos resultados encontrados na análise de dados. Está organizado em três seções, com base nas perguntas de pesquisa:

- 1) Na primeira seção, discuto a organização da atividade para a compreensão dos sentidos e significados cristalizados que embasavam as escolhas feitas no início da pesquisa e as mudanças introduzidas à luz de novas compreensões com base nas necessidades dos participantes.
- 2) Na segunda seção, apresento a atividade em processo de transformação expansiva (ENGESTRÖM, 1999), com o objetivo de revelar as mudanças quanto aos papéis de professor e de aluno no ensinar-aprender, na aula de História, organizo a discussão em dois momentos: o primeiro marca o processo de negociação de sentidos para a desnaturalização de significados cristalizados. No segundo, discuto os novos sentidos e significados produzidos pelo grupo.
- 3) Na terceira seção, discuto a organização da linguagem na interação entre professor e aluno com o objetivo de descrever e discutir o processo de compartilhamento de significados e a contribuição das relações colaborativas para a formação de alunos críticos, objeto da atividade e foco desta pesquisa.

#### **3.1 Sentidos e Significados cristalizados sobre ensinar-aprender história: As ações iniciais**

Neste momento inicial, os sentidos atribuídos ao conceito de ensino-aprendizagem, que embasam as primeiras aulas, indicam uma visão tradicional na produção de conhecimento histórico. Minha postura, como professora, mostrava uma preocupação em incentivar a participação ativa dos alunos que, dificilmente, se expressavam durante a aula.

Ao assumir o papel de professora de História, sempre me preoquei em propiciar espaços que incentivassem o pensamento crítico dos alunos, por meio das discussões propostas durante as aulas. Preocupada, também, com as dificuldades de leitura e escrita dos alunos, resolvi criar contextos para que o conteúdo em foco fosse discutido na aula. Todavia,

inicialmente, todas as ações supracitadas eram feitas com base em uma postura tradicional<sup>8</sup>, que até então fundamentava os cursos de formação nas escolas e universidades, sistemas nos quais me constituí como professora, e que ainda hoje, influencia a formação continuada dos professores na escola.

O excerto 1/aula1, revela as inúmeras tentativas realizadas para envolver os alunos na recuperação de informações e discussão do conteúdo. O excerto, em questão, refere-se à primeira aula gravada. Tratava da verificação de uma atividade de leitura que fora solicitada pela professora para ser realizada pelos alunos como tarefa de casa. É importante ressaltar que, na aula anterior, já havíamos feito inferências sobre o texto. O tema apresentado no texto era o contexto histórico que envolveu o golpe de Estado de 1964.

EXCERTO 1/ AULA 1	
Prof. 4	<i>Bom... <b>Qual a primeira informação que o texto <u>passa</u> sobre a ditadura militar gente?</b></i>
Alunos1	<b>Silêncio</b>
Prof. 5	<i><b>O que vocês <u>acharam</u> de interessante que a gente possa elencar aqui?</b></i>
Alunos2	<b>Silêncio</b>
Prof.6	<i><b>A informação mais importante, gente?</b></i>
He.1	<i>A ditadura durou 21 anos.</i>
Pa 1	<i>Foram os mais sofridos.</i>
Prof. 7	<i>Isso. Então, vamos falar primeiro do texto, tá bom? Vocês leram, não é?! Então, se vocês fossem me contar o que vocês leram o que ficou de importante? <b>Qual a mensagem? Lembram do que nós discutimos no início do ano, qual mensagem tem no texto? Qual mensagem ele quer passar? Então oh, algumas pessoas já disseram: a ditadura durou 21 anos, foram os mais sofridos. Qual outra informação nós temos?</b></i>
Alunos3	<b>Silêncio</b>
Prof.8	<i><b>Podem olhar no caderno aí gente para vocês lembrarem , falarem...</b></i>
Pa 2	<i>Foi um golpe militar.</i>
Ra 1	<i>Para depor o presidente.</i>

O excerto 1/aula 1 revela, ainda, que as perguntas que faço são direcionadas apenas à recuperação da informação prescrita no texto, como indicado nos dizeres dos participantes, nos turnos transcritos a seguir:

- a) *“**Qual a primeira informação que o texto passa**” ( turno Prof.4)*
- b) *“**A informação mais importante, gente?** (turno Prof.6)*
- c) *“[...] **qual mensagem tem no texto? Qual mensagem ele quer passar?**” (turno Prof.7)*

<sup>8</sup> O termo tradicional é entendido com base na discussão de Fonseca (2003) como um ensino focado no desenvolvimento uma história factual extremamente marcada nas metodologias e materiais didáticos.

Além das perguntas direcionadas à recuperação de informações explicitamente discutidas no texto, as escolhas lexicais revelam o papel de professor como quem se responsabiliza pela avaliação e recuperação de informações lidas pelos alunos e/ou já discutidas anteriormente. Portanto, é possível observar que o excerto1/aula1, eu ainda atribuía aos alunos à responsabilidade de ler o texto, saber seu conteúdo e lembrar as discussões de aulas anteriores.

As respostas dos Alunos 1, 2 e 3 foi o silêncio, o que, para mim, indicou o sentido dos participantes sobre os papéis dos alunos e do professor, bem como seus papéis na divisão de trabalho em sala de aula.

Sendo assim, observo que os alunos esperavam que o professor se responsabilizasse por todo o trabalho cognitivo e, conseqüentemente, pela transmissão da informação. Observamos ainda que os alunos apresentaram uma postura passiva, em que precisaram apenas prestar atenção à aula. Esse fato pode ser constatado também na gravação, que mostra uma postura atenta dos alunos para realizar anotações. Desta maneira, pode-se entender que o aluno, neste contexto, assume o papel de organizar as informações para a realização de tarefas.

Na tentativa de conseguir a participação ativa dos alunos na discussão sobre a leitura realizada em casa, formulo perguntas que solicitam informações do texto como a seguinte pergunta:

*“Qual a primeira informação que o texto passa” (turno Prof. 4).*

No entanto, não houve respostas. O fato de não obter resposta faz com que eu reformulasse a questão da seguinte maneira:

*“O que vocês acharam de interessante?” (turno Prof. 5).*

Neste caso, o emprego do verbo “achar” indica que mudou o foco da solicitação da informação, antes centrada no texto, para assumir, na segunda pergunta, um posicionamento ou ponto de vista do aluno.

O silêncio me fez refletir sobre outras possibilidades de obter a participação dos alunos. Criei um contexto do contar – relato, que incentivava a participação dos alunos. Foi proposta, assim, a seguinte questão:

*“[...] se vocês fossem me contar o que vocês leram [...]” (turno Prof.7).*

Percebi, em meu enunciado uma influência do contexto que considera natural a não participação ativa do aluno na aula. Este sentido pode ser identificado pela escolha do verbo “fossem”, na citação acima, associada ainda à conjunção condicional “se”. Esgotando as alternativas que consegui articular para que os alunos participassem da aula, sugeri o seguinte:

*“Podem olhar no caderno aí gente para vocês lembrarem, falarem...”*(turno Prof.7).

Por meio da fala acima tentei indicar aos alunos que aquela tarefa teria que ser assumida por eles. Dessa maneira, sinalizei que eu não assumiria mais o papel de fornecer as respostas. Hoje compreendo que, em situações como esta poderia ter modificado a ação mediadora e problematizado situações para que os alunos tivessem papéis mais ativos no desenrolar da tarefa. Todavia, naquele momento, a alternativa encontrada foi recorrer às anotações realizadas no caderno para responder a informação solicitada, o que propiciou, ainda, uma ação ainda passiva.

Segundo os índices apresentados pelo PISA (2000), as perguntas apontadas acima, se concentram no domínio da identificação e localização de informações, explicitamente apresentadas no texto, ou seja, sem a necessidade de estabelecer comparações e verificar contradições. São questões classificadas no nível 1 (PISA, 2000) que dizem respeito ao desenvolvimento da capacidade reflexiva, o que mostra que essa abordagem dificilmente possibilitaria um desenvolvimento reflexivo crítico nos alunos.

As questões mencionadas, nos parágrafos anteriores, trazem à tona os significados cristalizados que eu possuía sobre o ensino-aprendizagem na aula de História. É importante saber que referenciais teóricos (PCNEM, 1999) e a Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – *São Paulo faz Escola* (2008) apresentam novas compreensões de ensino-aprendizagem. No entanto, eu encontrava, assim como grande parte de meus colegas, dificuldades em mudar sozinha a compreensão de ensino-aprendizagem, que antes era focada apenas na transmissão de conteúdos. Por mais que eu tentasse mudar, havia muitos obstáculos, um deles era a minha experiência como aluna e como professora, que até o momento, era fundamentada neste padrão.

Os cursos de formação contínua, tais como Ensino Médio em Rede (CENP/SP), Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade (SEE/PUC-SP), e o Projeto São Paulo faz Escola (SEE/SP,2008), apresentaram-me novas perspectivas para o trabalho com leitura. Todavia, essa formação pouco contribuiu para a compreensão da problemática que envolvia o ensino-aprendizagem de História.

No excerto1/aula1, é nítido o desenvolvimento de ações orientadas para o desenvolvimento da capacidade leitora. Até aquele momento, eu acreditava que esse tipo de questões seria um caminho para que os participantes pudessem assumir um papel ativo na produção do conhecimento histórico. Os questionamentos eram realizados com base nas

informações prescritas no texto, a fim de conseguir maior participação, no entanto, os resultados foram muito negativos.

Depois de perceber que os questionamentos não haviam dado certo, tentei buscar outra forma de desenvolver, em meus alunos, o pensamento crítico e a capacidade leitora. As discussões, durante o curso de mestrado, e a reflexão crítica sobre minha ação (SMYTH, 1992) indicavam que a mediação estava, até então, focada no conteúdo e precisava ser transformada.

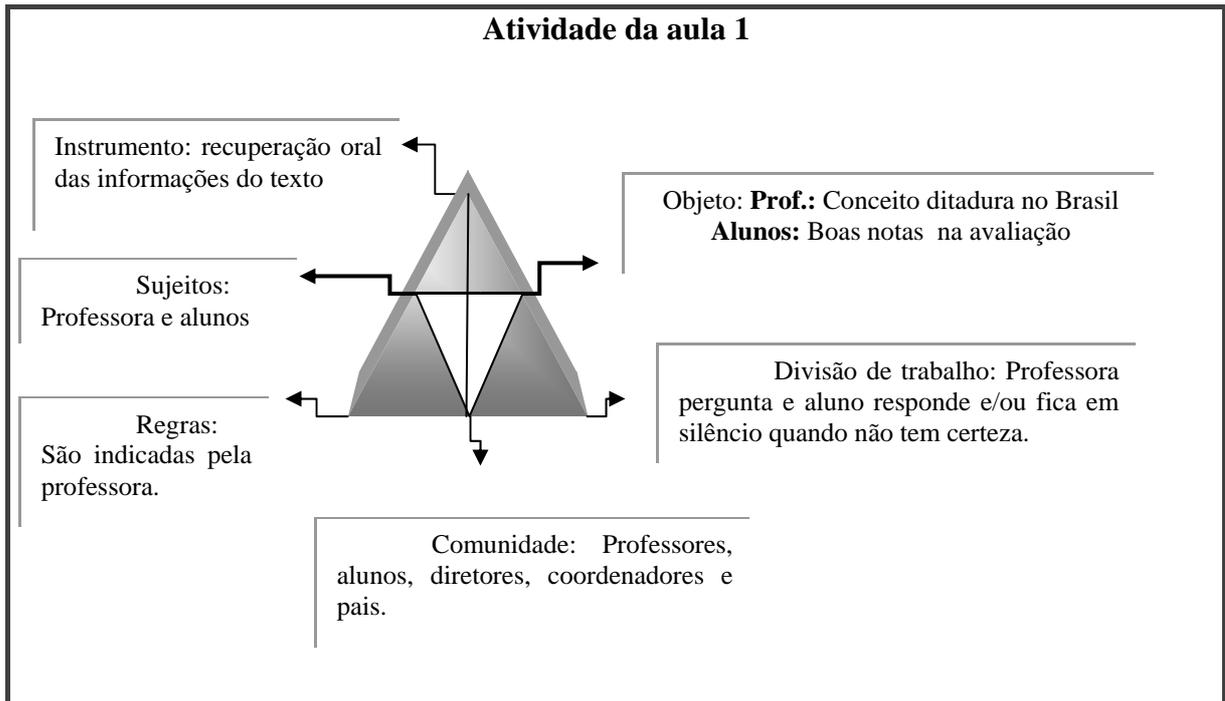
As ações (excerto1/aula1) estavam em contradição com os meus objetivos, uma vez que eles estavam voltados para o desenvolvimento da autonomia de pensamento. Minhas ações contrariavam, também, as prescrições do PCNEM (1999) que enfatizam o trabalho contextualizado e interdisciplinar como uma ação pedagógica voltada para a formação de consciências críticas e criativas.

Todavia, se faz importante saber que teóricos como Fonseca (2003, 2004, 2007/2009), Knauss (1996/2007) e Kuenzer (2004) apontam a aula expositiva como um dos fatores que contribui para que o aluno assuma uma postura passiva na aula de História. Como alternativa, discutem uma perspectiva investigativa e voltada para a participação do aluno na produção do conhecimento histórico.

Ao discutir questões de participação nas interações, Leontiev (1978) ainda aponta que o homem participa da atividade em busca da satisfação de uma necessidade. Assim sendo, a postura pouco ativa do aluno, no momento da discussão na aula de História, assim como, a postura atenta para fazer anotações (conforme indica a gravação), parece mostrar que o motivo que impulsiona o seu agir na aula é fundamentado na necessidade de tirar boas notas nas avaliações e, talvez, não responder de forma errada as questões feitas pela professora.

O fato observado no parágrafo anterior aponta para uma contradição nos motivos que impulsionam os participantes a agir, uma vez que minha necessidade consiste em discutir colaborativamente os conceitos históricos, envolvendo os participantes na discussão.

Para melhor compreensão da atividade de ensino-aprendizagem desenvolvida na aula 1, apresento a representação, conforme o modelo de atividade sistêmica, desenvolvido por Engeström (1999).



**Figura 2: Representação da atividade na aula 1**

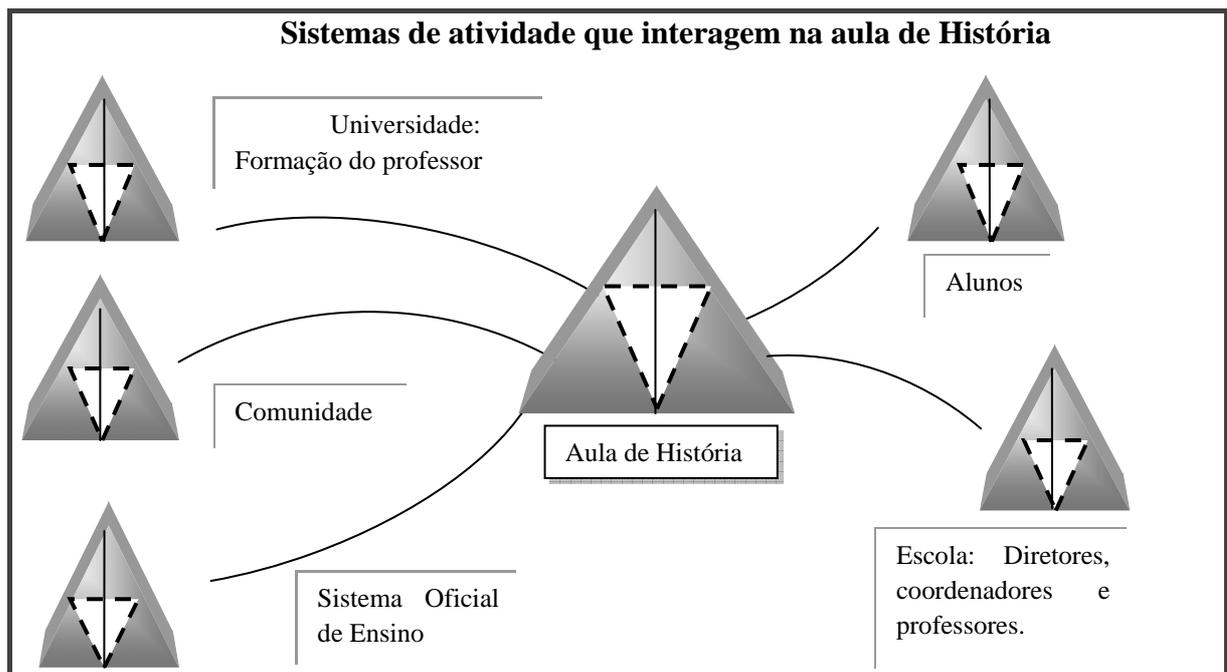
A compreensão da atividade, na aula de História, de acordo com a TASHC, indica que a professora e os alunos estão em atividades diferentes. Meu objeto idealizado seria produzir conhecimento histórico, o objeto idealizado pelos alunos consistia em tirar boa nota nas avaliações. Esta contradição na atividade pedagógica é o que Engeström (2002, p.175) caracteriza de conhecimento encapsulado no qual o aluno não relaciona o que aprende na escola com as necessidades de sua vida.

De acordo com os PCNEM (1999), a criação de espaço para o desenvolvimento de consciências críticas é uma atividade que pressupõe conhecer as especificidades do contexto e identidade dos alunos, suas necessidades e anseios. Assim, apenas o questionamento sobre as informações presentes no texto, sem considerar a experiência dos participantes e seu conhecimento espontâneo sobre o fato (conforme indica o excerto1/aula1), dificulta desenvolvimento da postura crítica, além de não provocar questionamento da relação do sujeito com o objeto do conhecimento. (SMYTH, 1992).

A compreensão da situação descrita conduziu-me à procura de alternativas que transformassem a prática pedagógica na direção de atender às necessidades dos participantes. Assim, tive uma discussão com minha orientadora sobre as ações desenvolvidas na aula 1. A discussão em questão levou-me a repensar e estudar a reorganização da atividade na aula de História, conforme discuto na próxima subseção.

### 3.1.1 A organização da atividade na aula de História

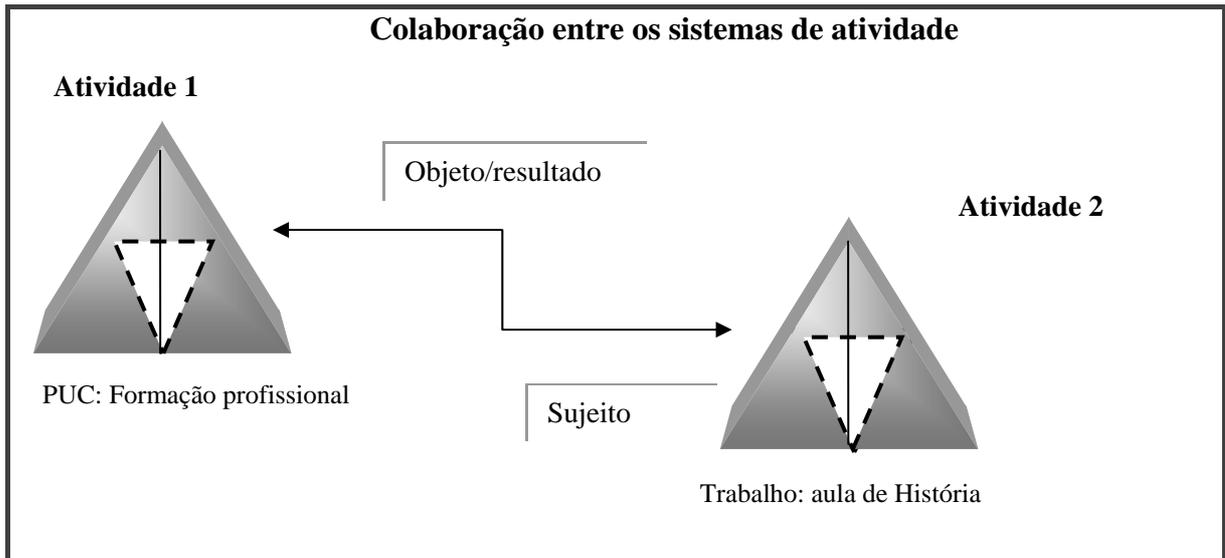
Um sistema de atividade está sempre interconectado a sistemas externos que se influenciam, dialeticamente, pela ação das contradições entre seus elementos (ENGESTRÖM, 1999), uma vez que nos constituímos sócio-histórico-culturalmente nos contextos de ação. A seguir, apresento o sistema de atividade externo, que envolve a aula de História



**Figura 3: Sistemas de atividades que interagem na aula de História**

Refletindo sobre a aula de História, resalto que ela é dialeticamente influenciada pelas contradições. Essas contradições são criadas tanto entre os elementos que a compõem, como também, pelas contradições de diversos sistemas de atividade com o qual interage, como por exemplo, as expectativas da comunidade, as regras impostas pelo sistema oficial que rege a atividade de ensino-aprendizagem, a formação do professor, as necessidades dos participantes, a organização que a gestão escolar impõe etc.

Ao discutir a especificidade da aula, temos que considerar a influência do sistema de atividade externo, ao qual a atividade de ensino-aprendizagem se conecta. Para tanto, a partir desse momento, discuto a relação entre as ações desenvolvidas no sistema de atividade que envolve a minha formação como professora-pesquisadora e o trabalho desenvolvido na sala de aula.



**Figura 4: Colaboração entre sistemas de atividade**

A compreensão e reorganização da atividade, na aula de História, aconteceram como consequência do processo colaborativo (MAGALHÃES, 2004). Foi concebida por meio da discussão e compreensão da aula 1, nas orientações individuais, com minha orientadora, durante o curso de mestrado. O resultado das discussões, no curso de formação, ampliou ainda mais a compreensão sobre as contradições na minha ação mediadora durante a atividade desenvolvida na sala de aula. Assim sendo, percebi uma necessidade de reorganização e desenvolvimento da atividade.

Discuto, a seguir, as mudanças provocadas em decorrência desta nova compreensão.

### **3.1.2 Repensando a organização das ações**

A reorganização da atividade foi baseada, primeiramente, na compreensão das necessidades e das ações dos participantes. Outro fator que orientou a reorganização foram as contradições entre o que penso fazer, e o que realmente faço durante aula. É importante mostrar que o entendimento das necessidades e a reflexão crítica (SMYTH, 1992), sobre a ação mediadora (excerto1/aula1), provocaram uma alteração na organização da atividade.

Apresento aqui, o ciclo expansivo de transformação desde o seu início (ENGESTRÖM, 1999). É importante marcar que a mudança na organização da aula, devido ao caráter dialético da atividade, impulsionará o ciclo transformador que envolveu a aula de História. A seguir, apresento as escolhas, as regras e a divisão de trabalho que organizaram a atividade, na aula 2.

Os documentos oficiais enfatizam que a aprendizagem seja fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades e com atividades contextualizadas. Nessa

direção, adaptei os dados estatísticos presentes no Caderno do professor (3ºB SEE/SP, 2008) a fim de provocar uma discussão coletiva sobre contexto histórico que envolveu o Golpe Militar de 1964 no Brasil. Como disse, no início do capítulo, existiam duas dificuldades dos alunos ao participar da atividade. Primeiramente, havia a necessidade dos participantes em confirmar sua resposta, antes de expressá-la para o grupo. Em segundo lugar, havia a necessidade do aperfeiçoamento da capacidade leitora. Desse modo, utilizei alguns dados estatísticos para criar um contexto de mediação explícita (WERTSCH, 2007).

Apresento, a seguir, os dados utilizados como base para que os participantes pudessem analisar e compor o contexto sócio-histórico-cultural do período.

<b>Estatística utilizada como instrumento de mediação explícita</b>			
<b>Greves na Cidade do Rio de Janeiro (1954-1964)</b>		<b>Inflação do Período (1954-1964)</b>	
Ano	Número de greves	1954	7,1%
1954	14	1960	25,4%
1955	18	1955	1,8%
1956	22	1961	34,7%
1957	16	1956	2,6%
1958	7	1962	50,1%
1959	32	1957	2,7%
1960	35	1963	78,4%
1961	56	1958	2,4%
1962	61	1964	89,9%
1963	77	1959	5,9%
1964	38		
Total:	37		
		<b>Salários mínimos no período (em Cruzeiro- o padrão monetário da época)</b>	
		952	Cr\$1.200,00
		960	Cr\$ 9.600,00
		954	Cr\$2.400,00
		961	Cr\$13.440,00
		956	Cr\$3.800,00
		962	Cr\$21.000,00
		959	Cr\$6.000,00
		964	Cr\$42.000,00

**Quadro 13: Estatística (Caderno do professor 3ºB SEE/SP, 2008)**

O objetivo da proposta do trabalho com os dados estatísticos seria promover o desenvolvimento de conhecimentos práticos, imbricados com conhecimentos científicos mais amplos e abstratos.

A aula 2, por sua vez, foi planejada com duas intenções, primeiramente, a de mudar o padrão interacional e em segundo lugar, com intenção de criar espaço para que os participantes apresentassem suas hipóteses, confirmando, ou não, o ponto de vista do colega, com base em argumentos.

Orientada pela discussão de Wertsch (2007), optei pelo instrumento de mediação explícita<sup>9</sup>. A escolha por esse instrumento semiótico<sup>10</sup> levou em conta a característica abstrata do conhecimento histórico. Assim sendo, destaca-se a visualização do documento que, por sua vez, se constitui em um importante fator para a identificação e caracterização de elementos que compõem o período estudado. Todavia, esses documentos funcionam como “testemunhos do passado, elementos de continuidade ou de ruptura com o presente” (SIMAN, 2004, p.89). Por meio da utilização desses documentos, cria-se espaço para que o aluno assuma o papel de investigador das suas hipóteses e argumentos, além de assumir o papel de investigador das hipóteses apresentadas pelos colegas.

A seguir, no Quadro 14, apresento uma comparação entre a organização da aula 1 e 2.

<b>EXCERTO 1/AULA1</b>	
<b>Prof.4 :</b>	<i>Bom... Qual a primeira informação que o texto <u>passa</u> sobre a ditadura militar gente?</i>
<b>Alunos 1</b>	<b><u>Silêncio</u></b>
<b>Prof.5:</b>	<i>O que vocês <u>acharam</u> de interessante que a gente possa elencar aqui?</i>
<b>Alunos2</b>	<b><u>Silêncio</u></b>
<b>Prof.6:</b>	<i>A informação mais importante, gente?</i>
<b>Hel:</b>	<i>A ditadura durou 21 anos.</i>
<b>Pa1:</b>	<i>Foram os mais sofridos.</i>
<b>Prof.7:</b>	<i>Isso. Então, vamos falar primeiro do texto, tá bom? Vocês leram, não é?! Então, se vocês fossem me contar o que vocês leram o que ficou de importante? Qual a mensagem? Lembram do que nós discutimos no início do ano, qual mensagem tem no texto? Qual mensagem ele quer passar? Então oh, algumas pessoas já disseram: a ditadura durou 21 anos, foram os mais sofridos. Qual outra informação nós temos?</i>
<b>Alunos3</b>	<b><u>Silêncio</u></b>
<b>Prof.8:</b>	<i>Podem olhar no caderno aí gente para vocês lembrarem , falarem...</i>
<b>EXCERTO (1/AULA2)</b>	
<b>Prof.1:</b>	<i>Nós vamos hoje complementar o que estávamos discutindo na aula passada, nós vamos discutir a questão trabalhista. Lembram-se do que o <u>He havia perguntado na aula ‘passada sobre o milagre econômico?</u> Pois é, e também a gente sempre encontra alguém que fala: <u>“Ah na época da ditadura era melhor, né!”</u> Então, <u>para entendermos isso, passei estes quadros aqui (na lousa) para nós analisarmos, e que também vai fazer parte da atividade que vocês irão fazer depois em <u>grupos de quatro pessoas...</u></u></i>
<b>An1</b>	
<b>Prof.2:</b>	<i><u>Pode ser de cinco?</u></i> <i>Pode. Então, o que vai ocorrer, eu trouxe estes quadros para analisarmos. <b>Primeiro vamos observar e depois vamos compor um texto com base nestes números que estão aqui, lembrando do que foi discutido na aula passada, ok?! Só para recapitular, nós estamos falando de um período de um governo ditador. Na outra aula nós vimos o seguinte, que. Quem lembra o que vimos na outra aula?</b></i>

**Quadro 14: Comparativo - Organização das aulas (1 e 2)**

<sup>9</sup> Em outros momentos do trabalho serão utilizados outros textos como charge e letras de música.

<sup>10</sup> Considero aqui os instrumentos físicos e psicológicos como dialeticamente interrelacionados.

Na aula 1, meus turnos indicam que o foco dos enunciados está na recuperação do conteúdo prescrito no texto. Desse modo, a ação acontecia de maneira descontextualizada, contrariando as prescrições dos PCNEM (1999).

Não obstante, na aula 2 ( Prof.1), notam-se três pontos principais:

- a) A preocupação em informar as ações a serem realizadas durante a aula.
- b) A valorização fala do participante na retomada da discussão.
- c) Os comentários da comunidade em relação ao conceito histórico trabalhado, que foram levados para aula.

Para justificar as afirmações dos parágrafos anteriores, faço uma comparação, retomando o início da aula 1 e , depois, comparando-o com o início da aula 2.

Como podemos observar na aula 1, os turnos *prof.4* e *prof.7* indicam que minha preocupação estava focada no desenvolvimento do conteúdo. Embora meu objetivo fosse estimular a exposição de pontos de vista e opiniões sobre o texto e conceitos históricos discutidos, as ações foram colocadas de maneira direta e muito objetiva. Assim sendo, não houve espaço problematizado por mim que levasse ao desenvolvimento de novas criações, novas totalidades, nas quais os participantes pudessem sentir necessidade de se expressar (VYGOTSKY, 1930/1991, NEWMAN e HOLZMAN, 2002).

A organização da aula 2 revela, ainda, minha preocupação em criar ZPDs mútuas (JOHN-STEINER, 2000; MAGALHÃES, 2009) para o desenvolvimento do pensamento crítico e que também possibilitassem, aos participantes assumirem novos papéis na organização da aula, como podemos observar no turno *Prof.2*.

***“Pode. Então, o que vai ocorrer, eu trouxe estes quadros para analisarmos. Primeiro vamos observar e depois vamos compor um texto com base nestes números que estão aqui, lembrando do que foi discutido na aula passada, ok?! Só para recapitular, nós estamos falando de um período de um governo ditador. Na outra aula nós vimos o seguinte, que. Quem lembra o que vimos na outra aula?”***

Os turnos da aula 2 indicam que as enunciações mantinham foco no aluno e no contexto histórico. Isso quer dizer que, embora a recuperação do conteúdo também fosse um dos objetivos, a preocupação estava em aproximar o conhecimento histórico do aluno.

Esta intenção é revelada na recuperação, análise e valorização da fala do *Prof.1* transcrita a seguir:

***“Lembram-se do que o He havia perguntado na aula passada”*** (turno *Prof.1*)

A intenção pode ser observada, também, no momento em que levo para aula elementos do contexto situados para serem discutidos, como podemos observar na seguinte fala:

*“[...] a gente sempre encontra alguém que fala: ‘Ah na época da ditadura era melhor, né!?’” (turno Prof.1).*

Um outro momento que indica a valorização do posicionamento do participante, é o atendimento à solicitação do aluno *An1*, com a seguinte questão:

*“Pode ser de cinco?” (turno An1.)*

O turno *Prof.2*, embora seja uma situação que não permita uma análise mais detalhada quanto ao estabelecimento de regras, confirma o movimento de valorização da necessidade do participante com a escolha lexical “pode”.

Observo, assim, que embora a ação, na aula 2, se constitua na recuperação de informações, como na aula 1, a maneira de realizá-la é diferente. Percebo que a retomada das informações, na aula 2, enfatiza a valorização do caráter sistemático e processual do conhecimento histórico (KNAUSS, 2005) ao tentar estabelecer conexões entre as aulas trabalhadas. Isso se comprova na observação da fala do turno *Prof.1*, transcrito a seguir:

*“Lembram-se do que o He havia perguntado na aula passada? [...] a gente sempre encontra alguém que fala: ‘Ah na época da ditadura era melhor, né!’ Então, para entendermos isso, passei estes quadros aqui (na lousa) para nós analisarmos .” (turno Prof.1)*

Observemos a fala no turno *Prof.2*, a seguir:

*“Na outra aula nós vimos o seguinte que... Quem lembra o que vimos na outra aula?” (turno Prof.2)*

A interrupção no turno *Prof.2* mostra a minha preocupação em não oferecer respostas, mas sim, de produzi-las com os alunos.

Finalizada a explanação sobre como foi organizada a aula 2, discuto, a seguir, as mudanças ocorridas na interação.

A seguir, apresento o excerto2/aula2 que se refere ao momento inicial da discussão sobre os problemas sociais e políticos enfrentados pelo governo do Presidente Jânio Quadros (1961), embora já tivéssemos discutido na aula anterior, não havíamos analisado nenhum documento escrito.

<b>EXCERTO (2/aula 2)</b>	
Prof. 40:	<i>Jânio Quadros fica na presidência de 31 de janeiro de 1961 até 25 de agosto de 1961, então ele fica só sete meses. <b><u>Olhando o quadro dá para saber se o Jânio Quadros tinha, sentia alguma dificuldade em seu governo?</u></b></i>
Pa5:	<i>Sim...</i> (turno interrompido)
Cha 15:	<i><b>Por aumentar o número de greves.</b></i>
Prof. 41:	<i>Isso. <b>Lembrando que desde 1947 o Partido Comunista estava fechado no Brasil. [...]</b> Bom, se o Partido Comunista estava fechado não existia tanta liberdade aqui no Brasil, concordam? Então, vamos observar o seguinte, mesmo com o Partido Comunista fechado, <b><u>o que aconteceu com o número de greves?</u></b></i>
Jk1:	<i><b>Aumentou.</b></i>
Prof.42:	<i><b>Aumentou até que ano?</b></i>
Cha 16:	<i><b>1963</b></i>
Prof.43:	<i><b><u>Porque será?</u></b></i>
An5:	<i><b>Porque começou a ditadura em 1964.</b></i>
Cha 17:	<i><b>O que ele falou tá certo!?</b></i>
Prof.44:	<i><b>Ele falou que a ditadura teve início em 1964, então, <u>será que tem alguma coisa a ver ?</u></b></i>
Alunos4:	<i><b>Silêncio</b></i>
Prof.45:	<i><b>Todo mundo concorda com isso?</b></i>
Cha 18:	<i><b>Eu acho que sim.</b></i>
Prof.46:	<i><b><u>Por quê?</u></b></i>
An6:	<i><b>Porque o Jango permitia greves.</b></i>

De acordo com os PCNEM (1999), a interdisciplinaridade cria situações motivadoras por envolver diferentes disciplinas em práticas comuns. Neste caso específico, a interdisciplinaridade foi proposta com a leitura matemática. Devido às dificuldades que os alunos possuem na leitura, muitos participantes ficaram curiosos e muito atentos para saber como os dados estatísticos iriam possibilitar o entendimento do período histórico.

Embora a interação tenha permanecido no padrão “professor pergunta e aluno responde”, houve um aumento das participações e diminuição dos silêncios e da constante repetição que eu fazia para incentivar a participação.

Nesse momento, as perguntas foram orientadas a fim de que os participantes relacionassem a informação expressa estatisticamente, com as discussões de aulas anteriores. Uma das perguntas foi transcrita, a seguir, e serve para ilustrar as afirmações:

*“**Olhando o quadro dá para saber se o Jânio Quadros tinha, sentia alguma dificuldade em seu governo?**” (turno Prof.40).*

O fato de acompanhar o raciocínio dos colegas, tendo como apoio as informações do quadro, possibilitou aos participantes entender a organização mental do amigo no momento da leitura do dado estatístico.

A esse respeito, Knauss (1996/2007) esclarece que a utilização de documentos históricos, na sala de aula, incentiva a discussão coletiva e o desenvolvimento da postura investigativa. Isso se comprova uma vez que os alunos começam a considerar as falas uns dos outros, revelando interesse. Por exemplo, nos turnos, transcritos a seguir:

*“Sim...” (turno Pa5) [Interrompido por Cha1]*

*“Por aumentar o número de greves”. (turno Cha1)*

Como não contávamos com texto de apoio, possuíamos somente os dados, eu retomava o contexto histórico de modo a problematizar as novas questões, como observamos no turno Prof.4, transcritos a seguir:

- a) *“Lembrando que, desde 1947, o Partido Comunista estava fechado no Brasil. [...] Bom, se o Partido Comunista estava fechado não existia tanta liberdade aqui no Brasil, concordam? Então, vamos observar o seguinte, mesmo com o Partido Comunista fechado, o que aconteceu com o número de greves?” (turno Prof.4).*
- b) Responde com uma réplica simples, (turno Jk1).
- c) Solicito a informação *“Aumentou até que ano?” (turno Prof.42).*

No momento do turno prof. 42, o objetivo foi possibilitar aos participantes, que possuem dificuldade na leitura dos dados, a oportunidade de acompanhar o raciocínio. À pergunta realizada anteriormente, o aluno (turno Cha16) responde com objetividade. Solicito, então, a seguinte explicação:

*“Porque será?” (turno Prof.43).*

Agora, o objetivo da pergunta teve outro foco, o de ampliar a discussão e conhecer o posicionamento dos alunos. Quem responde é o aluno An5, dizendo:

*“Porque começou a ditadura em 1964?” (turno An5).*

Como pudemos observar, nos turnos prof.42, 43, 44, 45 e 46 procurei criar uma ZPD mútua (JOHN-STEINER, 2000). As perguntas que realizo consideram a resposta do aluno para, a partir dela, ampliar a compreensão do fato histórico. De acordo Pontecorvo (2005), esta interação indica o estabelecimento de um de raciocínio coletivo. Essa interação é caracterizada por um fato novo. Os alunos, dessa vez, participam para responder à professora (turno An5), às dúvidas de colegas (An6), para fazer questões (turno Cha17), além de romper com o silêncio que caracterizava as interações anteriores.

Um indicativo de maior participação dos alunos pode ser constatado na iniciativa proposta por Cha 17 ao dizer:

*“O que ele falou tá certo!?”*

Esta pergunta indica que o aluno atribui à professora o conhecimento científico e o papel de verificar e corrigir.

Com o objetivo de não oferecer respostas e incentivar o diálogo argumentativo, espelho (ORSOLINI, 2005) a pergunta (*turno Prof.44*). Não obtendo resposta, reformulo a questão:

*“Todo mundo concorda com isso?”* (*turno Prof. 45*).

O participante *Cha18* responde:

*“Eu acho que sim”*.

O emprego do verbo “achar” indica uma opinião. Com o objetivo de entender o ponto de vista do aluno, solicito a explicação:

*“Por que?”* (*turno Prof.46*)

Mais uma vez, outro aluno (*turno An6*) responde confirmando, assim, o estabelecimento de um raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005).

Apesar da minha dificuldade em orientar o discurso argumentativo, realizei perguntas que influenciaram no desenvolvimento da discussão (BROOKFIELD & PRESKILL, 2005). Procurei indicar aos participantes como operar com o instrumento para elaborar as respostas, de modo a incentivar as conexões (*turno Prof.41*), comparações (*turno Prof.42-43*) e avaliações (*turno Prof.45-46*).

De acordo com o PISA/2000, as solicitações propostas incentivam o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo (SMYTH,1992), uma vez que propicia que os alunos assumam papéis na organização do conteúdo em discussão, comparando e relacionado elementos.

Apresento, no Quadro 15 a seguir, a comparação entre os tipos de perguntas, realizadas nas aulas 1 e 2.

<b>Tipo de Perguntas</b>	
<b>1ª aula</b>	
Prof.4:	<i>Bom... Qual a primeira informação que o texto <u>passa</u> sobre a ditadura militar</i>
<b>Alunos</b>	<i>gente?</i>
<b>1:</b>	<i>Silêncio</i>
Prof.5:	<i>O que vocês <u>acharam</u> de interessante que a gente possa elencar aqui?</i>
<b>Alunos</b>	<i>Silêncio</i>
<b>2:</b>	<i>A informação mais importante, gente?</i>
Prof.6:	<i>A ditadura <b>durou</b> 21 anos.</i>
He.1:	<i><b>Foram</b> os mais sofridos.</i>
Pa 1:	
<b>2ª aula</b>	

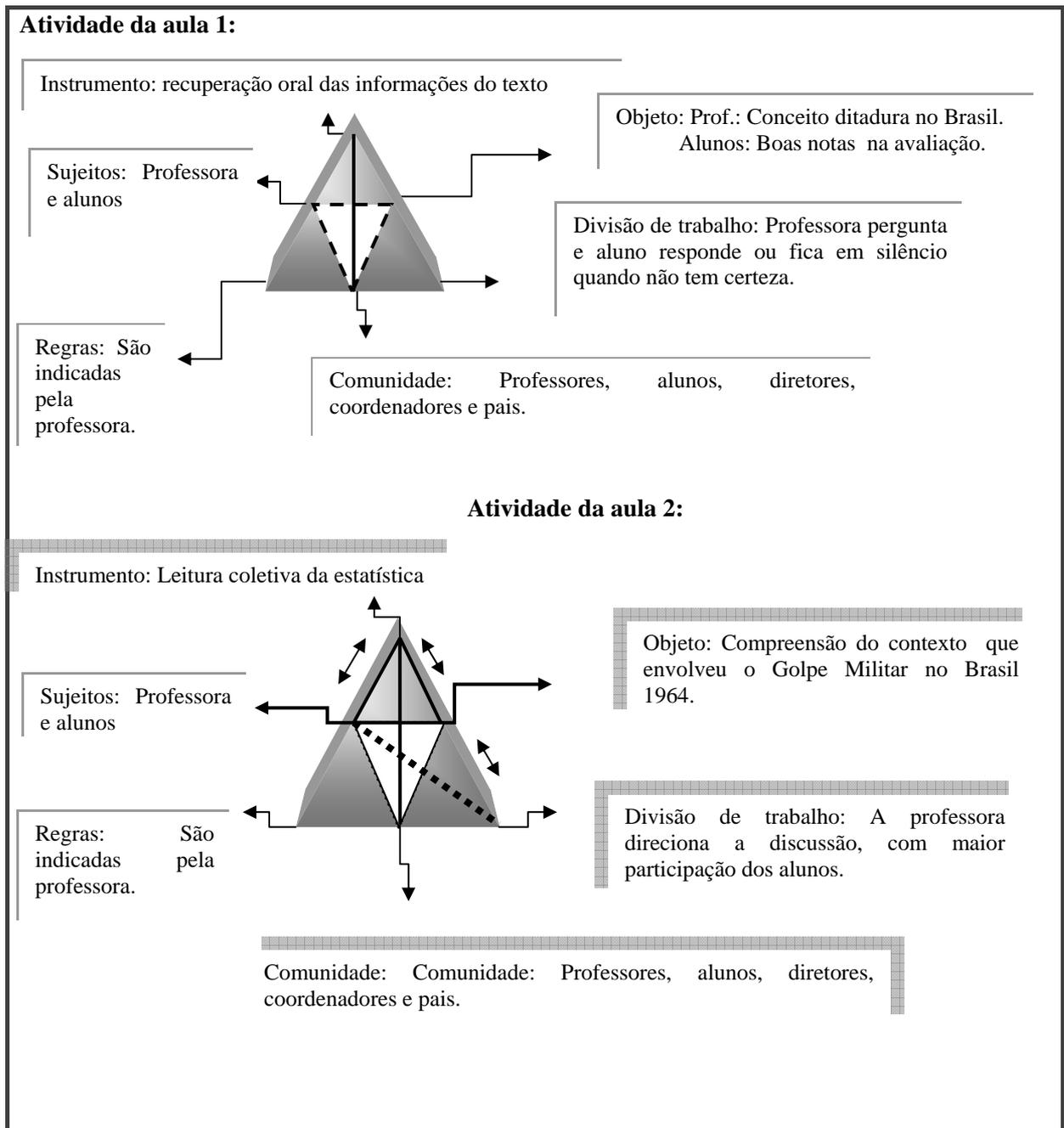
Prof.40:	<i>[...] <b><u>Olhando o quadro dá para saber se o Jânio Quadros tinha, sentia alguma dificuldade em seu governo?</u></b></i>
Pa5:	<i>Sim... (turno interrompido)</i>
Cha15:	<i>Por aumentar o número de greves.</i>
Prof.41:	<i>Então, vamos observar o seguinte, <b><u>mesmo com o Partido Comunista fechado, o que aconteceu com o número de greves?</u></b></i>
Jk1:	<i>Aumentou.</i>
Prof.42:	<i>Aumentou <b><u>até que ano?</u></b></i>
Cha16:	<i>1963.</i>
Prof.43:	<i><b><u>Porque será?</u></b></i>
	<i>[...]</i>
An5:	<i>Porque <b><u>começou a ditadura em 1964</u></b></i>
<b>Cha17:</b>	<i><b><u>O que ele falou tá certo!?</u></b></i>
Prof.44:	<i>Ele falou que a ditadura teve início em 1964, <b><u>então, será que tem alguma coisa a ver ?</u></b></i>

**Quadro 15: Comparativo dos tipos de perguntas (aulas 1 e 2)**

Como já aponte, há transformação entre os tipos de perguntas da aula 1 e 2, uma vez que, na aula1, as perguntas solicitam a recuperação de informações prescritas mostrando que a regra e divisão de trabalho eram elementos da atividade dirigidos por mim e, na aula 2, as perguntas propiciam o desenvolvimento do raciocínio dos alunos, na medida em que solicitam interpretação, análise, comparação e reflexão dos participantes para respondê-las. Essa transformação revela minha preocupação em fazer questionamentos para que o aluno relacione conceitos já trabalhados na análise e interpretação de outras situações problematizadas. Knauss (1996/2007) aponta que o professor deve orientar as ações encaminhando o processo coletivo que permita ao aluno desenvolver-se como sujeito da investigação. Nessa direção, elaborei perguntas com o objetivo de (re) construir o contexto sócio-histórico-cultural do período solicitando aos participantes a localização da informação no documento articulando com os conceitos históricos produzidos em aulas anteriores, incentivando o pensamento crítico reflexivo (SMYTH,1992).

A participação dos alunos na aula 2 revela o interesse do participante em fazer-se ouvir na aula, embora as participações ainda sejam pequenas e, em sua maioria responsivas à professora e mesmo as dúvidas levantadas delegam à professora o papel de responsável por este esclarecimento (Cha17), considero que houve um avanço com relação à primeira aula.

Para finalizar esta subseção, apresento com a Figura 5 a comparação entre a atividade realizada nas aulas 1 e 2 considerando-as na perspectiva de atividade sistêmica discutida por Engeström (1999) .



**Figura 5: Representação da atividade nas aulas 1 e 2**

A comparação da representação da aula 1 e 2<sup>11</sup> indica que a organização do discurso, com introdução do instrumento de mediação explícita (WERTSCH,2007), modificou a relação entre sujeito e objeto.

A mudança do elemento mediador propiciou um desafio coletivo para os participantes, criando uma necessidade que os motivou a agir. A necessidade dos alunos era entender como os números representados estatisticamente poderiam contribuir para o entendimento do contexto histórico do período, se afinava com a minha necessidade de discutir coletivamente o

<sup>11</sup> A discussão que ilustra o questionamento dos significados cristalizados sobre greve será realizada na próxima subseção.

fato, fazendo com que participantes compartilhassem do mesmo objeto (LEONTIEV, 1978). Este fato aliado à mudança na maneira de formalizar as perguntas possibilitou uma maior participação dos alunos, provocando, inclusive, uma ligeira alteração na divisão de trabalho, porém a regra, ou seja, a condução da atividade permaneceu concentrada nas minhas ações.

Como conseqüência do processo de mudança no padrão mediacional da aula de História, discuto, na próxima subseção, o processo de transformação dos sentidos e significados compartilhados pelos participantes.

### **3.2. A atividade em processo de transformação expansiva**

A mudança no padrão mediacional da aula, discutido anteriormente, provocou uma alteração na relação sujeito-objeto. Esse fato impulsionou os participantes a uma série de ações, que foram, gradativamente, criando e/ou eliminando contradições que desencadearam, ainda, outras transformações na estrutura da atividade de ensino-aprendizagem, na aula de História.

Sobre isso, Vygotsky (1930/ 2001) e Leontiev (1978) apontam que devido à relação dialética entre atividade e consciência, qualquer mudança na estrutura da atividade modifica, também, a consciência do homem. Essas modificações provocam questionamentos e transformam a maneira como o homem se relaciona com o mundo objetivo. Outro ponto inerente a esse assunto, é tratado por Engeström (1999) ao salientar que as mudanças geram contradições. Contradições essas que movimentam a atividade em uma espiral de mudanças, como um ciclo expansivo. Para mostrar esse movimento expansivo de transformação, na aula de História, apresento nesta seção, exemplos de mudança nos sentidos e significados compartilhados sobre os papéis assumidos por professor e aluno na atividade de ensino-aprendizagem.

A mudança nas regras é entendida como elemento que assegura o processo democrático<sup>12</sup> e colaborativo de negociação de sentidos e compartilhamento de significados. Garante-se, assim, o exercício da reflexão crítica, ou seja, a liberdade para assumir uma posição e interferir no desenvolvimento da aula. A divisão de trabalho é entendida como a ação que permite ao homem criar conexões entre suas ações, o objeto da atividade e a realidade objetiva, de modo a ampliar sua consciência.

Apresento, na próxima subseção, o processo que envolveu a transformação dos sentidos e significados compartilhados pelos participantes, no decorrer deste trabalho.

---

<sup>12</sup> O termo democrático foi empregado no sentido de participação orientada por uma necessidade do participante, e não como regra imposta pela organização da aula.

### 3.2.1 Negociando a desnaturalização de significados cristalizados

A discussão do excerto 3/aula 2 revela como a participação mais ativa, na negociação de sentidos, na aula de História, contribuiu para o desenvolvimento da postura crítica (SMYTH, 1992) do participante. Para orientar a discussão com o objetivo de questionar os significados cristalizados, com base no senso comum, procurei criar um espaço para compreensão, questionamento e reflexão crítica (SMYTH, 1992) sobre a experiência pessoal articulada com o desenvolvimento do conceito em foco<sup>13</sup>. Esse duplo movimento facilita o processo de objetivação do conhecimento (HEDEGAARD, 2002).

Para exemplificar, escolhi o excerto 3/ aula 2, que mostra o desenvolvimento do raciocínio coletivo por meio do diálogo argumentativo colaborativo (MAGALHÃES, 2004). No quadro a seguir, apresento o excerto3/aula2, que ilustra o fechamento da aula. O assunto discutido foi o posicionamento de João Goulart em relação às reformas sociais (1963-1964). Cabe lembrar que o excerto foi dividido em dois segmentos (A e B), para melhor organização da discussão.

EXCERTO 3A/ Aula 2	
Prof.123:	<i>Como o povo brasileiro vê a greve hoje?</i>
Cha51:	<i>Uma forma de conseguir o que quer, um salário mais alto.</i>
Pa16:	<i>É uma maneira de se fazer ouvir, uma forma de expor sua opinião e seus anseios.</i>
<b>Prof.124:</b>	<i>E aí, <u>o que vocês acham?</u> O povo brasileiro vê a greve como uma forma de expor suas opiniões e anseios como disse a Pa?</i>
Vários:	<i>Não.</i>
Isa9:	<i>As pessoas acham que quem faz greve é vagabundo e não quer trabalhar. [...]</i>
Lu5:	<i>A maioria das greves é por aumento de salário.</i>
Prof.128:	<i>E você acha justo?</i>
Lu6:	<i>Eu acho!</i>
<b>An11:</b>	<i><u>Eu não acho justo...</u> Fazer greve e prejudicar a população!</i>
<b>Prof.129:</b>	<i>Olha lá o que o An está falando que interessante! <u>Por que você acha isso?</u></i>
<b>An12:</b>	<i>Por exemplo, quando eles entram em greve, acaba prejudicando toda a população por causa dos banqueiros, <u>não teria outra forma deles resolverem falarem com o governo?</u> Só greve resolve?</i>
<b>Pa19:</b>	<i><u>A greve é necessária porque ninguém quer resolver a situação,</u> então aí <u>o governo</u> fica intimidado.</i>
Nat5:	<i>Quando tem uma greve eles têm que <u>tomar logo as providências</u>, porque senão eles ficam enrolando, enrolando, enrolando... [...]</i>
<b>An15:</b>	<i><u>Depende do contexto, se elas prejudicam ou não a população.</u></i>
<b>Prof.135:</b>	<i>Então vamos pensar o seguinte, o trabalhador, se ele for negociar com o patrão o que vai acontecer?</i>
Pa20:	<i>Eu vou dar o exemplo do meu pai. O meu pai ele é diretor sindical, ele cuida das relações entre o trabalhador e a empresa né, para evitar esse tipo de conflito. Mas quando não tem jeito mesm, eles já vão para a greve.</i>

<sup>13</sup> Discutimos anteriormente a organização do movimento operário durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985).

A criação de espaço para o desenvolvimento de consciências críticas é uma atividade que pressupõe conhecer as especificidades do contexto e a identidade dos alunos, além das suas necessidades e anseios (PCNEM, 1999).

Depois da discussão sobre inflação, aumento salarial e outras características deste período histórico uma pergunta é formulada, durante a aula. O objetivo dessa questão é verificar permanências e rupturas no sentido do movimento de greve nos dias de hoje. Neste contexto, devido a pouca escolaridade e/ou informação da maioria das famílias, é comum encontrarmos permanências do pensamento controlado pelo governo ditador militar (1964-1985) como significados cristalizados.

Os sentidos de greve, apresentados pelos participantes, são contraditórios e estão apoiados em suas experiências pessoais (VYGOTSKY, 1934/2001). Isso se observa por meio dos enunciados dos alunos transcritos a seguir:

*“Uma forma de conseguir o que quer, um salário mais alto” (turno Cha51).*

Observemos que o turno de Cha51 apresenta uma visão politizada dos motivos que levam a uma situação de greve. Outra proposta bem mais elaborada pode ser observada a seguir:

*“É uma maneira de se fazer ouvir, uma forma de expor sua opinião e seus anseios” (turno Cha 51).*

As afirmações possibilitam visões complementares que alargam a discussão da greve.

No turno *Prof. 124*, o objetivo era provocar uma reflexão crítica entre os dois pontos de vista, com a opinião pública sobre o movimento observemos a fala seguinte:

*“E aí , o que vocês acham? O povo brasileiro vê a greve como uma forma de expor suas opiniões e anseios, como disse a Pa?”(turno Prof. 124).*

Devido à minha dificuldade em orientar o discurso argumentativo, não consegui articular os dois sentidos (Pa16 e An11) e ampliar a discussão para o grupo. Desse modo, não consegui criar uma ZPD (VYGOTSKY,1930/1991), nesta primeira tentativa de problematização. Observei, entretanto, que criei um lócus de compartilhamento.

Assim, mais alguns sentidos sobre greve são colocados. Por exemplo, os alunos *Lu 5 e 6* revelam que a conquista de aumento salarial é um motivo justo para fazer greve. O *aluno An11* apresenta um sentido de greve que se contrapõe aos anteriores:

*“Eu não acho justo, fazer greve é prejudicar a população!” (turno An11).*

O aluno explica seu posicionamento fazendo referência direta à greve dos bancários<sup>14</sup>. Os turnos anteriores - *de Lu 5 e 6*, criou espaço para o participante An12 ampliar seu posicionamento, que pode ser observada na transcrição a seguir

“[...] *eles [os bancários] entram em greve, acaba prejudicando toda a população por causa dos banqueiros, não teria outra forma deles resolverem falarem com o governo? Só greve resolve?*” (turno An12).

Neste momento tínhamos três sentidos de greve em contradição:

a)“*Uma forma de conseguir o que quer, um salário mais alto*” (turno Cha51).

b)“*É uma maneira de se fazer ouvir, uma forma de expor sua opinião e seus anseios*” (turno Pa 16).

c)“*Eu não acho justo... Fazer greve é prejudicar a população!*” (turno An11).

Para melhor organizar a discussão, conforme já apontado, a seguir discuto a negociação dos sentidos de greve, com o excerto 3B/aula2.

EXCERTO (3B/aula2)	
<b>An 16:</b>	<i>A greve dos metalúrgicos vai prejudicar a população tanto quanto a greve dos bancários!</i> Vários comentários sobrepostos
Prof.140:	<i>O An falou que vai prejudicar tanto quanto a greve dos bancários. Mas e aí, o que o bancário pode fazer para mudar esta situação? (aponto para a estatística que analisamos) <u>Ele tem que concordar e aceita ficar nessa situação?</u></i>
Prof.141:	<i><u>concordar e aceita ficar nessa situação?</u></i>
Vários	<i>Não.</i>
Prof.142:	<i><u>Qual o papel que a sociedade deve ter diante de uma situação de greve?</u></i>
<b>An17:</b>	<i>Se lascar.</i>
Prof.143:	<i><u>Nós estamos satisfeitos com o nosso salário?</u> Então, <u>os bancários também não</u> estão, por isso, eles se mobilizaram, as negociações foram esgotadas como disse a Pa, este é o processo. Agora, <u>o nosso papel seria o de criticá-los? É esse papel que tem que ser feito?</u></i>
<b>An18:</b>	<i><u>Hum, poderíamos entrar em greve e fazer igual.</u></i>
Pa21:	<i>Eu acho que cada um tem o seu direito desde que não ultrapasse o direito da outra pessoa.</i>
Prof.144:	<i>A greve é uma questão complicada, mas o Brasil tem uma coisa <b> muito diferente dos argentinos e também dos franceses, o apoio</b> (turno interrompido)</i>
<b>An19:</b>	<i>As paneladas!</i>

Apesar da maior participação na discussão, este fato por si não indica modificação no padrão interacional “professor pergunta e aluno responde”. A minha preocupação, neste momento, foi de incentivar a participação ativa e o desenvolvimento do pensamento reflexivo crítico (SMYTH, 1992). O resultado é tímido e aparece com a exposição dos seguintes pontos de vista:

“*A greve é necessária porque ninguém quer resolver a situação, então aí o governo fica intimidado*” (turno Pa19.)

O raciocínio é ampliado por Nat5 ao dizer:

<sup>14</sup> Esta greve aconteceu em setembro de 2008 e foi um assunto muito discutido durante a semana em que realizamos esta gravação.

***“Quando tem uma greve eles têm que tomar logo as providências”.***

Percebo, por meio das falas anteriores, que os alunos vão se posicionando e construindo um raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005) ampliando a compreensão sobre o tema, mas não há, nesse momento, questionamento das diferentes compreensões.

Com base na discussão de Smyth (1992), e com o objetivo de criar contexto para provocar um questionamento sobre os interesses e ações dos sujeitos envolvidos no processo de greve, faço uma pergunta de causa e efeito:

***“Ele o [bancário] tem que concordar e aceita ficar nessa situação?” (turno Prof.141).***

Para provocar um raciocínio que considerasse o movimento grevista dos bancários como uma questão social que atinge de a classe trabalhadora, perguntei:

***“Qual a postura que a sociedade deve ter diante de uma situação de greve?” (Prof.142)***

Percebi que a pergunta formulada não havia deixado claro a intenção. Assim, An17 responde:

***“Se lascar” (turno An17).***

Baseada na resposta de An17, tive a confirmação de que a ideia que ele atribuía à greve era negativa.

Ao perceber que não consegui atingir meu objetivo (criar ZPD como instrumento-e-resultado, VYGOTSKY, 1930/1991; NEWMAN e HOLZMAN, 2002) retomo a ideia anterior e reformulo a questão. No entanto, para problematizar, apresento, também, os conflitos enfrentados pelos próprios participantes, como elemento problematizador da questão, como observamos na fala a seguir:

***“Nós estamos satisfeitos com o nosso salário? Então, os bancários também não estão, por isso, eles se mobilizaram, as negociações foram esgotadas como disse a Pa, este é o processo. Agora, o nosso papel seria o de criticá-los? É esse papel que tem que ser feito?”(turno Prof.143).***

Em resposta ao turno Prof. 143, o aluno An18 diz:

***“Hum, poderíamos entrar em greve e fazer igual.”***

Essa afirmação revelou que o participante reelabora seu posicionamento, a partir da reflexão crítica (SMYTH, 1992) sobre sua experiência como trabalhador.

A importância do aspecto democrático na maneira de orientar o questionamento, de acordo com Brookfield e Preskill (1999), é essencial para criar um espaço no qual o aluno sinta necessidade de se expressar. Ainda nessa direção, Knauss (1996/2007) salienta que o conhecimento histórico, para ser instrumento de leitura do mundo, deve ser orientado no sentido do objeto provocar posicionamento e questionamento da relação do sujeito com o objeto.

Desse modo, apesar do pouco domínio em articular os enunciados, para realizar o questionamento, foi possível criar um espaço democrático para a negociação de sentidos. Esse espaço levou os alunos a participarem da discussão para defender seus pontos de vista, como também, para revê-los, como fez o participante (An11-18-19).

Podemos vislumbrar o modo pelo qual cidadania é incorporada ao objeto de estudo de História, na medida em que os conceitos desenvolvidos e suas relações com o ensino vivenciado nas escolas implicam no desenvolvimento de ações imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania. Essas ações são: valorização de si mesmo como sujeito produtor do conhecimento, respeito às diferenças e o repúdio a qualquer tipo de discriminação (OCEM, 2006).

Discuto, a seguir, o excerto1/aula4, no qual ampliamos a discussão sobre o Ato Institucional 5 e sobre a repressão aos movimentos culturais.

É fundamental ressaltar que utilizei, como instrumento de mediação explícita, (WERTSCH, 2007) as cópias do Ato Institucional número 5, contrapondo-a ao artigo 5º, da Constituição de 1988.

Para problematizar, analisamos, ainda, a letra da música de Chico Buarque, intitulada *Roda viva*, a fim de identificarmos os elementos que oprimiam a sociedade durante o governo ditador militar (1964-1985) e quais oprimem atualmente.

Para melhor organizar a discussão, primeiramente apresento o excerto 1/aula4, dividido em dois segmentos (A e B).

<b>EXCERTO (1A/aula 4)</b>	
Prof.66:	<i>No artigo 5 da Constituição, fala o seguinte, naquela folhinha que estudamos tem: <b><u>“Todo brasileiro é igual perante a lei”</u></b>. Constituição de 1988, tá! Então, (turno</i>
<b>Wam 1:</b>	<i>interrompido)</i>
<b>Cha19:</b>	<i><b><u>Isso é piada!</u></b></i>
Prof.67:	<i><b>Sim, com certeza!</b></i>
	<i><b>Falar que isso é uma piada vem de acordo com a ideia do Li, lembram-se que ele falou que as pessoas pobres, que as pessoas que tem menos dinheiro elas não tem os mesmos</b></i>
Cha20:	<i><b>direitos que as pessoas mais ricas que tem mais dinheiro?</b></i>
	<i><b>Isso é verdade! É fato!</b></i>
Prof. 70:	<i>[...]</i>
	<i><b>O que define, por exemplo, o que é direito do rico, o que é direito do pobre, o que é</b></i>
<b>Li 19:</b>	<i><b>direito do brasileiro, o que é direito do trabalhador? O que define?</b></i>
<b>Cha22:</b>	<i><b>Ter direitos é ter condições iguais.</b></i>
Prof.71:	<i><b><u>Diante de uma mesma lei qual a tolerância para alguém que é rico e para alguém que é pobre?</u></b></i>
	<i><b>Aí tem algo que não está colando! Oh, o Li disse todos são iguais perante a lei, e o Chá</b></i>
He9:	<i><b>falou diante de uma mesma lei qual a tolerância para alguém que é rico e para alguém</b></i>

Li20:	<i>que é pobre. <u>Se é uma mesma lei?</u> <u>Deveria ser tudo igual.</u></i>
Prof.72:	<i><b>É sim professora, um pobre rouba um pão e vai preso, e um rico rouba milhões e ainda eles tem uma justificativa, né!?”</b> Agora me digam uma coisa gente, se eu tenho um regime que não é ditador, ele é democrático e eu tenho uma <b>constituição que garante uma legislação que é igual para todos</b>, o que me explica... <b>Não estou querendo dizer que não exista isso que vocês apontaram, existe! É fato, e a gente sente na pele! Agora, <u>eu quero saber o que faz com que isso exista?</u></b></i>
An 7:	
Ja 7:	<i><b>Dinheiro.</b> <b><u>Dinheiro e conhecimento também</u>, a maioria não conhece a lei e não sabe.</b></i>

Observei, por meio do excerto proposto, que a interação na aula de História apresentara algumas modificações. Embora ainda permanecesse no padrão “professora-pergunta e aluno-responde”, é possível notar que, como consequência da maior participação dos alunos, minhas intervenções diminuiriam.

Essa participação mais ativa pode ser observada a seguir:

*“No artigo 5 da Constituição, fala o seguinte, naquela folhinha que estudamos tem: ‘**Todo brasileiro é igual perante a lei**’. Constituição de 1988, tá! Então”- interrompido, ( turno Prof.86).*

O turno Prof. 86 é interrompido pelo participante Wam1, que diz:

*“Isso é piada!”*

O substantivo “piada”, para se referir à constituição, indica que o sentido do artigo 5º constitui em uma brincadeira, ou seja, não possui legitimidade para o aluno. A interrupção do turno por Wam1 interfere em como eu havia planejado a ação, na medida em que aponta o aspecto que, para ele e o grupo, representa uma necessidade a ser discutida. Esta ação indica que o participante altera as regras da atividade (LEONTIEV1978).

Com o objetivo de propiciar uma discussão convergente com as necessidades dos participantes, espelho o turno de Wam1. Desse modo, articulo-o a enunciados de outros participantes que, por sua vez, foram realizados em momentos anteriores, ampliando a discussão (ORSOLINI, 2005) para o grupo. Observamos essa articulação na seguinte fala:

*“Falar que isso é uma piada vem de acordo com a ideia do Li, lembram-se que ele falou que as pessoas pobres [...] não tem os mesmos direitos que as pessoas mais ricas que tem mais dinheiro?” (turno Prof.87).*

A retomada de falas anteriores indica que ênfase o significado cristalizado apresentado pelos participantes, com o objetivo de ampliar a contradição frente ao com o princípio da igualdade presente na Constituição de 1988, conforme discussão abaixo. A ação

de valorizar a fala do participante indica também, uma ação direcionada ao estabelecimento de um ambiente colaborativo reflexivo e crítico (MAGALHÃES, 2004).

De acordo com os princípios da TASHC, a postura passiva dos participantes na aula, pode se constituir no reflexo do seu comportamento social. O jovem, neste contexto, não expressa seu ponto de vista por pressupor que ele não será valorizado. Dessa forma, ao se calar, o cidadão pode abdicar de seus direitos básicos, por não saber como reivindicá-los. Essas são questões que estão diretamente relacionadas ao ensino de História.

Os sentidos apresentados pelos alunos levam a uma discussão sobre cidadania que não pode desconsiderar as especificidades do contexto. Devido à falta de informação e à falha da escola em trabalhar questões que envolvam o desenvolvimento da postura cidadã, esta comunidade é tão oprimida pelo poder hegemônico que não reconhece o princípio básico do Estado Democrático, o direito de igualdade garantido pela Constituição de 1988.

Considerando a situação acima, o trabalho feito em relação ao desenvolvimento da postura cidadã, é direcionado para incentivar à participação ativa na aula, promovendo o desenvolvimento da capacidade argumentativa e reflexão crítica (SMYTH, 1992), por meio da postura questionadora.

De acordo com Magalhães (1998<sup>a</sup>), a reflexão crítica permite aos participantes compreender as ações e os interesses que influenciem o agir dos sujeitos. Partindo desta consideração elaboro uma pergunta que solicita uma informação, conforme observamos a seguir:

*“O que define, por exemplo, o que é direito do rico, o que é direito do pobre, o que é direito do brasileiro, o que é direito do trabalhador? O que define?” (turno Prof.70).*

Possuo, como objetivo, provocar uma reflexão crítica de modo a chamar a atenção dos participantes para o papel normativo da Constituição de 1988. A repetição do verbo “definir” indica que solicito que os alunos expliquem a situação, esta pergunta busca propiciar o desenvolvimento da reflexão Crítica (PISA,2000).

O aluno *Li19* responde à minha questão da seguinte maneira:

*“Ter direitos é ter condições iguais” (turno Li 19).*

Ao responder dessa forma, o aluno referiu-se ao artigo 5º da Constituição, contudo não respondem a questão.

Percebi, ainda, que o participante *Cha22* marca a contradição quanto ao papel da Constituição de 1988 ao dizer que :

*“Diante de uma mesma lei qual a tolerância para alguém que é rico e para alguém que é pobre?”(turno Cha22).*

A esse respeito, ele indica uma contradição com a expressão “mesma lei”. De modo a apontar a existência de leis distintas para a população rica e pobre. Para mostrar a contradição, retomo a fala dos participantes ampliando a discussão para o grupo:

*“Oh, o Li disse todos são iguais perante a lei, e o Chá falou diante de uma mesma lei qual a tolerância para alguém que é rico e para alguém que é pobre. Se é uma mesma lei?” (turno Prof. 71).*

O aluno He9 afirma que:

*“Deveria ser tudo igual”*

A escolha pelo verbo “deveria” indica que, para ele, a igualdade é uma ação que não acontece. O participante Li 20 exemplifica o ponto de vista afirmando:

*“É sim professora, um pobre rouba um pão e vai preso, e um rico rouba milhões e ainda eles tem uma justificativa, né!?” (turno Li20).*

A escolha pelo termo “é sim professora” mostra que o aluno supõe que eu não compartilho da mesma opinião, e, dessa maneira, busca me convencer da discriminação entre pobres e ricos perante a lei.

A contextualização da aula criou condições motivadoras, uma vez que se aproxima dos conteúdos programáticos das experiências dos alunos (PCNEM, 1999), promovendo uma ZPD mútua (JOHN-STEINER, 2000). A complementaridade dos turnos e o desenvolvimento do raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005) na compreensão de convergências e divergências, apresenta indícios da construção de um ambiente colaborativo (MAGALHÃES, 2004).

Para mostrar a compreensão sobre o posicionamento dos participantes, faço uma pergunta de causa e efeito. A pergunta está proposta a seguir:

*“Agora me digam uma coisa gente, se eu tenho um regime que não é ditador, ele é democrático e eu tenho uma constituição que garante uma legislação que é igual para todos, o que me explica... Não estou querendo dizer que não exista isso que vocês apontaram, existe! É fato, e a gente sente na pele! Agora, eu quero saber o que faz com que isso exista?” (turno Prof.72).*

O participante An7 responde com uma réplica simples:

*“Dinheiro”. (turno An7)*

A aluna Ja7 amplia a informação anterior, colaborando para o desenvolvimento do raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005) apresentando um outro elemento:

*“Dinheiro e conhecimento também, a maioria não conhece a lei e não sabe” (turno Ja7).*

Esses turnos indicam o estabelecimento de uma ZPD mútua (JOHN-STEINER, 2000) e uma alteração na divisão de trabalho (LEONTIEV, 1978) na qual participantes assumiram a iniciativa de complementar o raciocínio um do outro. De acordo com a TASHC, este movimento se refere ao processo de internalização-externalização (VYGOTSKY, 1930/1991) das ações questionadoras praticadas na aula de História.

A seguir, discuto o excerto 1B/aula 4. Ilustro com ele, a negociação de sentidos que resultou na produção de um significado compartilhado pelo grupo, no qual o conhecimento se constitui no instrumento que permite uma ação consciente e crítica contra injustiça e mentira social.

<b>EXCERTO (1B/aula4)</b>	
An 8:	<i>As pessoas vão ter o direito de se organizar em grupos para poder reivindicar e mudar o que está acontecendo e mudar a situação delas, quando elas tomarem pleno conhecimento da constituição e de que todos tem direitos iguais, então, se todos tem direito, porque uma pessoa que roubou, sei lá , cinco pães vai presa, enquanto um cara desviou milhões para um banco no exterior continua ileso?! Então, quando ela tiver o conhecimento disso, ela se organizar para poder mudar isso. Eu acho que é isso!</i>
Cha22:	<i>Concordo com o argumento dele e até acrescento, porque muitas vezes a gente fala, né, “Ah, eu exijo meus direitos!” mas às vezes a gente nem sabe quais são estes direitos, se perguntarem para gente, às vezes até a gente gagueja e [turno interrompido].</i>
An 9:	<i>Mas se você tiver conhecimento, você vai saber quais são estes direitos! (agressivo).</i>
Cha 23:	<i>Não... Eu concordo com você! (calmamente).</i>
Prof. 77:	<i>Pessoal, vamos escutar o que o Lu falou!</i>
Lu 5:	<i>Por isso que o governo não muda a educação, porque a educação vai ajudar a pessoa a crescer e se a pessoa crescer elas vão derrubar o poder corrupto.</i>
He12:	<i>Professora se todos souberem vão cobrar seus direitos, não é?! E não é isso o que o governo quer.</i>
Ja 8:	<i>O governo não quer que a gente saiba muita coisa.</i>

Neste excerto, é importante perceber que a alteração nas regras e na divisão de trabalho muda, também, a relação pessoal entre os alunos. Por exemplo, os participantes An e Cha, mantinham uma convivência marcada pela intolerância e agressividade, o que pode ser percebido em suas colocações. Este conflito, muitas vezes, criava situações que dificultava o desenvolvimento da aula.

Conforme discussão anterior, Vygotsky (1930/2004) e Leontiev (1978) apontam que as mudanças no comportamento estão dialeticamente relacionadas com a transformação da consciência. A apropriação da postura questionadora desenvolvida durante as aulas possibilitou novas formas de agir nas quais os conflitos são negociados por meio do diálogo argumentativo, sem ofensas e confusão como antes acontecia.

No excerto 1B/aula4, o aluno An8 mostra sua reflexão crítica (SMYTH, 1992) sobre como o pouco conhecimento, no que tange às regras que normatizam a sociedade, influenciam as questões de discriminação social. Essa reflexão pode ser observada na fala a seguir:

*“As pessoas vão ter o direito de se organizar em grupos para poder reivindicar e mudar o que está acontecendo e mudar a situação delas, quando **elas tomarem pleno conhecimento da constituição e de que todos têm direitos iguais. Então, se todos tem direito, porque uma pessoa que roubou, sei lá, cinco pães vai presa, enquanto um cara desviou milhões para um banco no exterior continua ileso?! Então, quando ela tiver o conhecimento disso, ela se organizar para poder mudar isso. Eu acho que é isso!**”* (turno An8).

Contrariando a atitude que, normalmente mostrava, ao ironizar ou ao discordar de alguém, sempre com o uso do sarcasmo, Cha22 muda seu comportamento, justificando:

*“**Concordo com o argumento dele e até acrescento que [...] se perguntarem para gente, as vezes até a gente gagueja e” - foi interrompido*** (turno Cha22).

É possível que o participante An9 não esperasse essa reação de Cha e nem tenha percebido a mudança do colega, por isso o interrompeu com agressividade e disse:

*“**Mas se você tiver conhecimento, você vai saber quais são estes direitos! (agressivo)**”* (turno An9).

Confirmando a mudança de comportamento, Cha23 explica calmamente:

*“**Não... Eu concordo com você!**”*

Esta mudança de comportamento, de acordo com a TASHC, é um indício de que as ações praticadas na aula de História estão provocando mudanças na maneira como os participantes percebem a realidade, o outro e a si.

Gentili (2001) aponta que um cidadão não se constitui apenas por conhecer direitos, porém o seu desconhecimento pode impedi-lo de reclamar o seu cumprimento, fato que põe em risco a organização democrática. Uma educação que inclui a difusão de direitos, não forma ou concede a cidadania, mas a faz consciente.

O participante Lu5 conclui a discussão mostrando seu posicionamento crítico e reflexivo (SMYTH, 1992) com relação ao tema desenvolvido:

*“**Por isso que o governo não muda a educação, porque a educação vai ajudar a pessoa a crescer e se a pessoa crescer, elas vão derrubar o poder corrupto**”.*

O argumento do aluno mostra compreensão da situação discutida com a utilização da conjunção coordenativa explicativa “por isso”, o emprego da conjunção causal “porque” indica que ele relaciona os interesses e analisa o processo, e por fim conclui seu argumento indicando a análise e consequência das ações marcada pela escolha lexical “elas vão derrubar”.

A seguir, apresento o Quadro 16, com o objetivo de mostrar uma comparação entre as perguntas realizadas nas aulas 2 e 4:

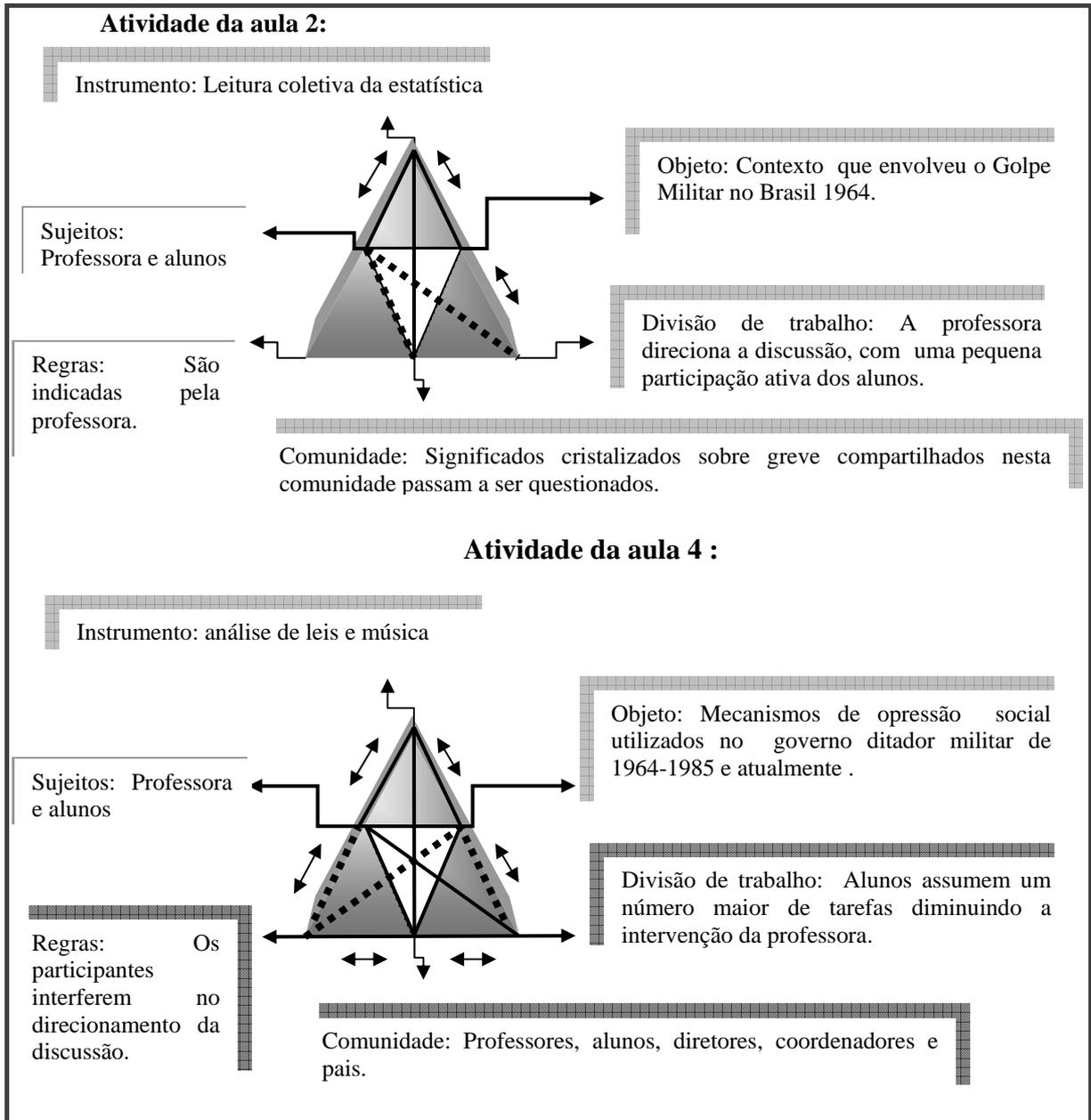
<b>Comparativo dos tipos de perguntas (aulas 2 e 4)</b>	
<b>Tipos de perguntas: excerto3/aula 2</b>	
<b>Prof.123:</b>	<i>Como o povo brasileiro vê a greve hoje?</i>
Cha51:	<i>Uma forma de conseguir o que quer, um salário mais alto.</i>
Pa16:	<i>É uma maneira de se fazer ouvir, uma forma de expor sua opinião e seus anseios.</i>
<b>Prof.124:</b>	<i>E aí, <u>o que vocês acham?</u> O povo brasileiro vê a greve como uma forma de expor suas opiniões e anseios como disse a Pa?</i>
Isa9:	<i>As pessoas acham que quem faz greve é vagabundo e não quer trabalhar. [...]</i>
<b>Prof.128:</b>	<i>E você acha justo?</i>
Lu6:	<i>Eu acho!</i>
An11:	<i>Eu não acho justo fazer greve e prejudicar a população!</i>
<b>Prof.129:</b>	<i>Olha lá o que o An está falando que interessante! <u>Por que você acha isso?</u></i>
<b>Tipos de Perguntas: excerto 1A/aula 4</b>	
<b>Prof.70:</b>	<i><u>O que define, por exemplo, o que é direito do rico, o que é direito do pobre, o que é direito do brasileiro, o que é direito do trabalhador? O que define?</u></i>
Li 19:	<i>Ter direitos é ter condições iguais.</i>
Cha 22:	<i>Diante de uma mesma lei qual a tolerância para alguém que é rico e para alguém que é pobre?</i>
Prof.71:	<i>Aí tem algo que não está colando! Oh, o Li disse todos são iguais perante a lei, e o Chá falou diante de uma mesma lei <u>qual a tolerância para alguém que é rico e para alguém que é pobre. Se é uma mesma lei?</u></i>
<b>He9:</b>	<i>Deveria ser tudo igual.</i>
Li20:	<i>É sim professora, um pobre rouba um pão e vai preso, e um rico rouba milhões e ainda eles tem uma justificativa, né!?”</i>
Prof.72:	<i>Agora me digam uma coisa gente, se eu tenho um regime que não é ditador, ele é democrático e eu tenho uma constituição que garante uma legislação que é igual para todos, <u>o que me explica...</u> Não estou querendo dizer que não exista isso que vocês apontaram, existe! É fato, e a gente sente na pele! Agora, <u>eu quero saber o que faz com que isso exista?</u></i>

**Quadro16 : Comparativo dos tipos de perguntas (aulas 2 e 4)**

As perguntas com as quais organizei o discurso na aula 2 de acordo com o PISA/2000, não levam ao desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo, são questões que solicitam somente ponto de vista e posicionamento conforme indicação do verbo “achar”, em suma, estas questões incentivam a discussão e participação.

As questões que orientam as perguntas da aula 4, conforme indica as escolhas lexicais “eu quero saber o que faz”, “o que define, por exemplo”, envolvem a construção de conexões, comparações e explicações, portanto incentiva o desenvolvimento do raciocínio crítico reflexivo (PISA/2000).

Apresento com a Figura 6 a comparação entre as atividades da aula 2 e 4, no modelo de atividade sistêmica (ENGESTRÖM,1999), com o objetivo de ilustrar o movimento de mudança em expansão na aula de História.



**Figura 6: Comparativo entre as atividades da aula 2 e 4**

A análise da atividade na aula de História mostra o movimento de mudança em expansão (ENGESTRÖM, 1999) ocorrendo gradativamente por toda sua estrutura. A ilustração da aula 4 apresenta conexões que não ocorreram na aula 2. A mudança nas ações do sujeito com relação às regras e divisão de trabalho altera a estrutura da atividade, como

exemplo: a relação se sujeitos - comunidade - objeto e sujeito – regra -objeto, sujeito-divisão de trabalho-objeto.

Ao comparar as atividades da aula 2 e da aula 4, noto que a mudança com relação à regra pode ser percebida na participação do aluno *Wam1*, mostrando que a necessidade dos participantes naquele momento não era discutir os Artigos da Constituição como indica turno (Prof.66), mas sim, o descumprimento da Lei como elemento de discriminação social, ou seja a questão enfrentada por eles todos os dias. Este viés apontado pelo participante propiciou que a discussão sobre o objeto da aula acontecesse de maneira articulada com os problemas enfrentados pela comunidade. Na aula 2, embora a discussão sobre o significado cristalizado de greve seja importante para desnaturalização de posturas fundamentadas no senso comum, a discussão não ocorre diretamente ligada ao objeto da aula, mas complementando-o na medida em que ressalta permanências hoje do significado compartilhado de greve no período da Ditadura Militar no Brasil 1964-1985.

A mudança na divisão de trabalho acontece em decorrência dos participantes assumirem mais papéis no desenvolvimento da atividade, fato que dialeticamente diminui as minhas intervenções. Exemplifico esta mudança com o turno *Lu5*, no qual o participante demonstra apropriação da postura questionadora que caracteriza as ações realizadas na aula de História. Outro exemplo, refere-se à negociação de uma situação conflituosa de caráter interpessoal entre os participantes *Cha 22 e An 9* sem a minha intervenção. Os exemplos indicam que os participantes assumem ações com maior autonomia na aula, compartilhando tarefas que antes eram entendidas como papel da professora.

Na próxima subseção apresento a nova compreensão dos participantes sobre seus papéis na atividade da aula de História.

### **3.2.2 Significados compartilhados sobre os papéis de professor e aluno**

A ação participante-objeto na aula de História possibilita que novas experiências sejam experimentadas de modo que, sendo a consciência constituída em um processo de interação dialética com o meio social e histórico, qualquer alteração na relação sujeito-objeto provoca dialeticamente transformação nos significados que a constituem (VYGOTSKY,1930/2004; LEONTIEV, 1978). Nesta subseção, discuto os significados compartilhados pelos participantes como consequência da construção coletiva do objeto na aula de História.

O excerto 1/aula3 refere-se à discussão sobre o Ato Institucional 5 e a repressão aos movimentos culturais. Depois de analisar a cópia do AI-5 em pequenos grupos, abrimos a

discussão para compartilhar os apontamentos sobre o documento. O excerto a seguir mostra essa questão.

EXCERTO (1/aula 3)	
Prof. 91	<i>Então vamos voltar lá só para definir e fechar, quais a características do AI5?</i>
Lu 6	<i>Ditador</i>
Pa11	<i>Dissolveu a constituição</i>
He 12	<i>Não tinha oposição</i>
Lau5	<i>Sem manifestação.</i>
Ja10	<i>Censura</i>
Prof.92	<i>Olha, sem manifestação do povo, censura... Isso vem de encontro com o que estávamos discutindo hoje?</i>
<b>Li7</b>	<b><u>Professora, [o texto] tava falando da proibição de frequentar determinados lugares. Quais lugares?</u></b>
Prof.93	<i>Os lugares eram, por exemplo, o centro de cultura popular onde os jovens se reuniam para discutir questões políticas. Então a polícia, comando de caça ao comunista, chegava lá e fechava o lugar. Ou então, eles impediam as pessoas que levavam a discussão de entrar em faculdades, escolas... Era para impedir que as pessoas refletissem sobre o que acontecia no país. Mais alguma dúvida que vocês queiram perguntar?</i>
	<b><u>O que é domicílio determinado?</u></b>
<b>Lau3</b>	<b><u>O que é Domicílio determinado?</u></b>
<b>Li 8</b>	<i>O AI- 5 determinava o domicílio para pessoa. Veja bem, na história do Brasil se você pegar a documentação da época, não teve tortura, não teve prisão arbitrária. Só o que olha o que ocorreu... Tá aí oh, será que não é prisão “determinar o domicílio”, você vai ficar aqui no Dops.</i>
Prof 9	<b><u>O que é Dops?</u></b>
<b>Isa 9</b>	

Eu já sinalizava o fim da aula, quando houve uma iniciativa do aluno *Li7* ao solicitar uma informação que acaba por redirecionar a discussão:

**“Professora, [o texto] tava falando da proibição de frequentar determinados lugares. Quais lugares?”** (turno *Li7*).

Esta ação pode ser entendida, de acordo com Leontiev (1978), como o movimento do sujeito em direção ao objeto da atividade, portanto se comparado ao papel assumido pelos alunos na primeira aula, esta ação questionadora indica um novo significado compartilhado para o papel de aluno. A produção deste significado pelo grupo pode ser confirmada pela ação de *Lau3*, *Li8* e *Isa9* que também solicitam informação. De acordo com o (PCNEM, 1999), o processo argumentativo é um instrumento importante para a produção do conhecimento histórico, a sua prática está associada aos valores democráticos trabalhados na aula.

De acordo com os princípios da TASHC, a postura questionadora assumida por mim incentivando a participação colaborativa (MAGALHÃES, 2004) nas situações de ensino-aprendizagem, reflete na postura questionadora que o aluno começa a expressar, ampliando as possibilidades de diálogo, interpretação dos fatos históricos e impulsionando o desenvolvimento da postura investigativa.

Com o objetivo de mostrar a transformação dos significados compartilhados pelo grupo apresento no Quadro 17, excertos que exemplificam as ações dos participantes nas aulas 1, 2 e 3 já discutidos anteriormente.

<b>Comparativo das interações (aulas 1,2 e 3)</b>	
<b>Excerto 2/aula1</b>	
Prof.14	<i>O que acontecia no país neste período?</i>
<b>Alunos5</b>	<b>Silêncio</b>
Prof.15	<i>Porque João Goulart teve que sair do governo?</i>
He 6	<i>Algumas classes estavam insatisfeitas.</i>
Ra 2	<i>Ele era à favor da população pobre.</i>
Prof. 16	<i>[...] Vamos pensar o que seria esse “à favor da população pobre”? Agora o Ra já deu uma dica, a gente vai começar a abrir mais esse “favor da população”... O que significa isso?</i>
<b>Alunos 6</b>	<b>Silêncio</b>
Prof.17	<i>Como ele iria fazer isso?</i>
Pa3	<i>Ele queria fazer reforma de Base.</i>
Prof.18	<i>Isso, ele queria fazer Reforma de Base. O que significa essa “reforma de Base” gente?</i>
<b>Alunos 7</b>	<b>Silêncio</b>
<b>Excerto 4/aula2</b>	
Prof.56	<i>Então antes do governo dele [Jango] eu tinha o que? [número de greves].</i>
<b>An. 8</b>	<b>Número mais baixo!</b>
Prof.57	<i>Mais baixo. Quando ele assumiu o que aconteceu com o número de greve?</i>
<b>Cha 24</b>	<b>Se intensificou.</b>
Li7	<i>Aumentou.</i>
Prof. 58	<i>Aumentou. Se o número de greves aumentou, é sinal do que? Qual a postura do governo [Jango] com relação a greve?</i>
<b>Cha 25</b>	<b>O povo não ta contente com o sistema de governo.</b>
<b>Wam 2</b>	<b>Nem com salário.</b>
<b>Excerto1/aula3</b>	
<b>Li7</b>	<b>Professora, [o texto] tava falando da proibição de frequentar determinados lugares. Quais lugares?</b>
Prof.93	<i>Os lugares eram, por exemplo, o centro de cultura popular onde os jovens se reuniam para discutir questões políticas.[...]Era para impedir que as pessoas refletissem sobre o que acontecia no país. Mais alguma dúvida que vocês queiram perguntar?</i>
Lau3	<b>O que é domicílio determinado?</b>
Li 8	<b>O que é Domicílio determinado?</b>
Prof. 94	<i>O AI- 5 determinava o domicílio para pessoa. [...] Tá aí mas, será que não é prisão “determinar o domicílio”? Você vai ficar aqui no Dops!</i>
Isa 9	<b>O que é Dops?</b>

**Quadro 17: Comparativo das interações (aulas 1,2 e 3)**

A análise dos excertos mostra a transformação nas formas de agir dos participantes, considerando a característica dialética do processo de ensino-aprendizagem, relaciono a maior participação dos alunos como resultado da mudança da ação mediadora na aula. A postura dos participantes na aula1, conforme já discutido indica que os alunos *He 6*, *Ra 2* e *Pa3* entendem seu papel como o de responder corretamente as perguntas realizadas pela professora *Prof.15* e *Prof.17*. Mas quando não existe esta segurança, o padrão apresentado como resposta

consiste no silêncio, o que era comum nesta aula. Na aula 2, alguns alunos se mostram mais responsivos à professora *An8*, *Cha24* e *Li7*, apresentando momentos em que um aluno complementa o raciocínio do outro *Cha 25* e *Wam 2*. Na aula 3, mais alunos apresentam a iniciativa de questionar a professora com o objetivo de esclarecer dúvidas, conforme indica os turnos *Li7* e *Isa9*, e nessa direção, destaco os turnos sobrepostos dos participantes *Lau3* e *Li8* que indica que este comportamento de questionar para o esclarecimento de dúvidas é um significado compartilhado produzido pelo grupo.

Com o objetivo de mostrar o movimento de mudança em expansão (ENGESTRÖM, 1999) na aula de História, apresento o excerto 1/aula7 que se refere à análise da charge e leitura do texto sobre o processo de abertura política no Brasil. Com este excerto mostro um exemplo da postura ativa do aluno na sala de aula, um momento no qual o aluno assume tarefas que antes eram entendidas como responsabilidade do professor.

<b>EXCERTO (1/aula 7)</b>	
<b>Prof.53:</b>	<i>Existe neste texto uma contradição clara e explícita. Quem vai encontrar esta contradição e dizer?</i>
<b>Li 15:</b>	<i>Professora, <b>por acaso</b> é quando fala que as pessoas questionavam o momento político que o Brasil tava passando. <b>Tem alguma coisa a ver</b>, por causa tipo, o povo tava cansado de tantos problemas, é isso?</i>
<b>Pa3:</b>	<i>O texto fala da tentativa de eleger diretamente um novo presidente, aí ... [lendo] “o que resultou na eleição indireta pelo colégio e na chamada nova república”.</i>
<b>Prof.55:</b>	<i>E aí vocês concordam com que a Pa achou como contradição?</i>
<b>Li 16:</b>	<i><b>Ah, sem o direito de as pessoas tipo, darem o voto delas, não é isso? Sem o direito de todo mundo votar, só os político, não é isso? Ou não?! Indireta não é diretamente, não é?</b></i>
<b>Prof.56:</b>	<i>Não é diretamente, exatamente. <b>Isso mesmo Li houve eleição indireta. Então, este movimento Diretas já funcionou totalmente assim como foi pensado?</b></i>
<b>Vários 9</b>	<i><b>Não.</b></i>
<b>Nat3</b>	<i><b>Não teve Profe?</b></i>
<b>Prof.59:</b>	<i>Não, eles fizeram o seguinte... Gente presta atenção no que vou dizer: Uma transição lenta e gradativa da ditadura para democracia. Tá, então este era o objetivo dos militares, eles forçaram a eleição indireta, mas não foi de tudo perdido, porque agora neste período não tínhamos mais só dois partidos. <b>Fala He.</b></i>
<b>He 10:</b>	<i><b><u>Seria mais ou menos aquilo que está acontecendo em Cuba agora? Fidel Castro deixou o governo para o irmão, mas o irmão pode ficar por muito tempo?</u></b></i>
<b>Prof.60:</b>	<i>Sim, parecido ele pode ficar ou pode ocorrer uma transição. Se houver uma pressão popular para que haja a constituição de partidos políticos de apoio e oposição para que seja assim sedimentada a democracia... Porque a democracia é feita da participação de todos, de posições a favor e de posições contrárias, não é isso?</i>

Os documentos oficiais indicam que o trabalho pedagógico, com base nas competências de leitura e escrita, propicia ao aluno o desenvolvimento de instrumentos de análise e compreensão, fato que permite preparar o jovem para atuar na sociedade

contemporânea de forma consciente e crítica. Minha colocação em *Prof.53* revela uma mudança na maneira como elaboro as perguntas, indico uma contradição entre os temas debatidos e informo onde ancorar as respostas.

Baseando-me na aula 1, quando minha ação mediacional consistia no questionamento sobre a informação presente no texto. Percebo agora pelos turnos de *Li 15-16 e Pa3* que os participantes negociam o compartilhamento de significados de maneira colaborativa e crítica (MAGALHÃES, 2004) com o enunciado de um ampliando a compreensão do outro (*Pa 3 Li16*), contribuindo para a produção de um raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005) que propicia o desenvolvimento do pensamento crítico. O padrão anterior de passividade e espera por respostas, representado pelo silêncio na aula 1, foi substituído pela iniciativa de procurar no texto elementos para elaborar a resposta antes que o colega a enuncie, conforme indica o turno *Pa3*.

*“O texto fala da tentativa de eleger diretamente um novo presidente, aí... [lendo] “o que resultou na eleição indireta pelo colégio e na chamada nova república”.*

Os participantes, por meio de ações colaborativas, (MAGALHÃES, 2009) aprendem uns com os outros, seja concluindo, como *Li16* ao dizer :

*“Ah, sem o direito de as pessoas tipo, darem o voto delas, não é isso?”*

Ou, ainda, solicitando esclarecimento sobre o posicionamento do colega *Nat 3*:

**“Não teve Profe?”**

Também verifiquei que, nos turnos, os alunos já apresentam ações de: expor sua hipótese (*no turno Li15*), clarificar dúvidas (*no turno Nat3*), e questionar e esclarecer pontos sobre a própria hipótese (*no turno Li16*):

*“Ah, sem o direito de as pessoas tipo, darem o voto delas, não é isso? Sem o direito de todo mundo votar, só os político, não é isso? Ou não?! Indireta não é diretamente, não é?”*

Para finalizar, o participante também propõe temas como mostra o turno *He10*:

*“Seria mais ou menos aquilo que está acontecendo em Cuba agora? Fidel Castro deixou o governo para o irmão, mas o irmão pode ficar por muito tempo?”.*

O fato do aluno *He10* solicitar o turno acenando com as mãos veementemente e levar para sala de aula temas que são discutidos nos noticiários, mostra que ele está se responsabilizando por um papel que anteriormente era considerado responsabilidade da professora. Este turno revela ainda, transformações na divisão de regras e trabalho (LEONTIEV, 1978).

O excerto 2/aula7 mostra que, muito diferentemente do que acontecia na aula1, os alunos assumem uma postura ativa na aula, disputando turnos, apresentando hipóteses e

complementando o raciocínio exposto pelo colega. Assim sendo, como consequência, as minhas intervenções diminuem.

<b>EXCERTO (2/aula 7)</b>	
<b>Prof.11:</b>	<b><i>Qual o contexto aí desta charge? Onde ocorre?</i></b>
Vários 3	<i>Num estádio de futebol [...]</i>
<b>Rob 1:</b>	<b><i>Eles estão esperando a bola</i></b>
<b>He. 3</b>	<b><i>Sim, eles estão esperando</i></b>
<b>Isa1:</b>	<b><i>Todos querem a bola.</i></b>
Prof.16:	<i>Então quem poderia me explicar, interpretar isso para mim?</i>
<b>Lu e Li</b>	<b><i>[falam ao mesmo tempo]</i></b>
<b>Lu 1:</b>	<b><i>Não, fala você – dirigindo-se a Liz</i></b>
<b>Li 8:</b>	<b><i>Professora, é que tipo assim ele tá vestido diferente, por causa do movimento militar, ele tem prioridade. Os outros estão em igualdade, mas este aqui tem mais prioridade para ganhar porque o pessoal tem medo de votar, <u>não é isso mais ou menos?</u> E a bola no braço dele quer dizer que ele está com o poder, não é <u>Mais ou menos assim, ele tem tudo nas mãos que ele precisa para poder ganhar.</u> <i>Todo mundo concorda com o que ele falou?</i></i></b>
<b>Prof.17:</b>	<b><i>Completamente.</i></b>
Cha 7:	<b><i><u>Eu não concordo.</u></i></b>
Ra1:	<i>Olha vamos ouvir o Ra.</i>
Prof.18:	<b><i><u>Na verdade ele tá dizendo</u> que este aqui que está de preto foi o último presidente, só que ele não queria largar a bola para os caras que eram do time das Diretas já! É por isso que ele está com a bola na mão, porque ele não queria largar para quem era das diretas já. [aluna respira ofegante muito nervosa por se expor]</i></b>
Ra 2:	
Prof.19:	<i>Isso. A bola significa o que Ra?</i>
Ra 3:	<i>A presidência.</i>

A análise e reflexão crítica de documentos históricos cria um espaço de discussão colaborativa (MAGALHÃES, 2004) que possibilita aos participantes reconstruir o não vivido (KNAUSS, 1996/2007). A compreensão do objeto é produzida com a participação ativa do aluno, seja apresentando seu ponto de vista (*Li8*), questionando (*Ra1*) ou complementando (*Ra2*) o posicionamento anterior, desta maneira, os participantes negociam os significados compartilhados sobre o tema (PCNEM, 1999).

Os turnos mais longos e a postura ativa na articulação de elementos para compor seus argumentos (*Li8 e Ra2*), é um indicativo de que as ações questionadoras praticadas na aula de História criam um espaço que incentiva a participação e exposição de experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias que permite ao aluno o desenvolvimento da postura reflexivo crítica (MAGALHÃES e LIBERALI, 2007)

Esta postura pode ser percebida no *turns Li8*:

*“Professora [...] ele tá vestido diferente, por causa do movimento militar, ele tem prioridade. Os outros estão em igualdade, mas este aqui tem mais prioridade para ganhar porque o*

*pessoal tem medo de votar [...]. E a bola no braço dele quer dizer que ele está com o poder, não é, mais ou menos assim, ele tem tudo nas mãos que ele precisa para poder ganhar?” (turno Li8).*

Para compor seu argumento, o participante *Li8* analisa as especificidades da charge, de modo a relacioná-las com significado compartilhado no grupo sobre redemocratização, marca sua conclusão com a conjunção explicativa “porque”, e finaliza seu argumento solicitando da professora confirmação de sua hipótese.

O posicionamento de *Ra 1 e 2*, marca o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo, pois o participante considera o argumento do colega *Li8*, comparando-o com as informações da charge, e percebe que, embora ele apresente a interpretação correta do contexto histórico, seu enunciado não responde totalmente à leitura da charge, nessa direção complementa *Ra 2*:

*“Na verdade ele tá dizendo que este aqui que está de preto foi o ultimo presidente, só que ele não queria largar a bola para os caras que eram do time das Diretas já! É por isso que ele está com a bola na mão”.*

A escolha das expressões “na verdade” e “por isso” marca a intenção de corrigir o colega dizendo o que realmente está expresso na charge. Este momento indica o estabelecimento de uma ZPD mútua (JOHN-STEINER, 2000), com uma atitude colaborativa (MAGALHÃES, 2004) na produção do raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005).

Os turnos *Li8 e Ra 1-2* mostram que o significado de aluno, compartilhado no grupo, agora inclui participação ativa na aula envolvendo as capacidades de questionar, analisar, comparar, relacionar e concluir, ou seja, o refletir criticamente (SMYTH, 1992).

Outro indicativo da mudança no que se refere à relação ao papel de aluno pode ser notada no turno *Lu 1*, transcrito a seguir:

*“Não, fala você – dirigindo-se a Li” (turno Lu 1).*

A exposição da negociação de turno, entre os participantes, indica um indício da nova compreensão do papel de aluno, uma vez que, na aula 1, a principal característica era o silêncio e a passividade. O sentido atribuído ao papel de professor, expresso por *Li8*, indica que é de sua responsabilidade o esclarecimento de questões e confirmação ou não das hipóteses apresentadas. A compreensão do papel de professor na aula 7 que consiste em orientar a atividade e esclarecer dúvidas, é muito diferente da aula 1, na qual a função do professor era entendida como quem dirigia atividade.

A linguagem, durante o processo de compartilhamento de significados exerce papel decisivo para o desenvolvimento da postura crítica (MAGALHÃES e LIBERALI, 2007).

Nessa direção, percebo um avanço na maneira como oriento o processo de negociação para o compartilhamento de significados Prof.16. Esse avanço pode ser expresso na seguinte fala:

*“Então quem poderia me explicar, interpretar isso para mim?” (turno Prof.16).*

Este turno marca uma mudança na orientação da ação indicada pelos verbos “explicar” e “interpretar” que envolvem o desenvolvimento do raciocínio crítico reflexivo (PISA, 2000), ou seja, requerem justificativa, comparação e esclarecimento. O avanço na maneira como elaboro as perguntas pode ser notado, se comparamos as escolhas lexicais “explicar” e “interpretar” realizadas na aula 7, com as escolhas que orientavam as perguntas no início do trabalho, que, na maioria das vezes, eram marcadas pelos verbos “achar” e “lembrar”. Escolhas estas, que segundo o PISA (2000) solicitam apenas a recuperação da informação e expressão de ponto de vista.

No Quadro 18, apresento um comparativo entre as aulas 1, 2, 4 e 7, com o qual mostro a mudança nos sentidos e significados dos participantes sobre seus papéis.

Resumo dos significados compartilhados sobre os papéis de professor e aluno	
Aula 1	<p>Prof.4: <i>Bom... Qual a primeira informação que o texto <u>passa</u> sobre a ditadura militar gente?</i></p> <p><b>Alunos 1</b> <b>Silêncio</b></p> <p>Prof.5: <i>O que vocês <u>acharam</u> de interessante que a gente possa elencar aqui?</i></p> <p><b>Alunos2</b> <b>Sem resposta 2</b></p> <p>Prof.6: <i>A <u>informação</u> mais importante, gente?</i></p> <p>He.1: <i>A ditadura durou 21 anos.</i></p>
Aula 2	<p><b>Prof.57:</b> <i>Mais baixo. Quando ele assumiu o que aconteceu com o número de greve?</i></p> <p><b>Cha 24:</b> <i>Se intensificou.</i></p> <p><b>Li7:</b> <i>Aumentou.</i></p> <p><b>Prof. 58:</b> <i>Aumentou. Se o número de greves aumentou, é sinal do que? Qual a postura do governo [Jango] com relação a greve?</i></p> <p><b>Cha 25:</b> <i>O povo não ta contente com o sistema de governo.</i></p> <p><b>Wan 2:</b> <i>Nem com salário.</i></p> <p><b>Prof. 5:</b> <i>Mas aqui ( aponta na lousa o ano1964) o povo também não estava contente com o sistema de governo. Por que aqui diminuiu?</i></p> <p><b>Cha 26:</b> <i><u>Acho que aí a repressão era maior.</u></i></p>
Aula 4	<p><b>Prof.66:</b> <i>No artigo 5 da Constituição, fala o seguinte, naquela folhinha que estudamos tem: “Todo brasileiro é igual perante a lei”. Constituição de 1988, tá! Então, (turno interrompido)</i></p> <p><b>Wam1:</b> <i><u>Isso é piada!</u></i> [...]</p> <p><b>Prof.70:</b> <i><u>O que define, por exemplo,</u> o que é direito do rico, o que é direito do pobre, o que é direito do brasileiro, o que é direito do trabalhador? <u>O que define?</u></i></p> <p><b>Li19:</b> <i><u>Ter direitos é ter condições iguais.</u></i></p> <p><b>Cha22:</b> <i><u>Diante de uma mesma lei qual a tolerância para alguém que é rico e para alguém que é pobre?</u></i></p> <p><b>Prof.71:</b> <i>Aí tem algo que não está colando! Oh, o Li disse todos são iguais perante a lei, e o Chá falou diante de uma mesma lei <u>qual a tolerância</u> para alguém que é rico e para alguém que é pobre. <u>Se é uma mesma lei?</u></i></p> <p><b>He9:</b> <i><u>Deveria ser tudo igual.</u></i></p> <p><b>Li20:</b> <i>É sim professora, um pobre rouba um pão e vai preso, e um rico rouba milhões e</i></p>

	<i>ainda eles tem uma justificativa, né!?”</i>
<b>Aula</b> <b>7</b>	Isa1: <i>Todos querem a bola.</i>
	<b>Prof.16:</b> <i>Então quem poderia me explicar, interpretar isso para mim?</i>
	Lu1: <i>Não, fala você – dirigindo-se a Liz</i>
	<b>Li8:</b> <i>Professora, é que tipo assim ele tá vestido diferente, por causa do movimento militar, ele tem prioridade. [...] <u>Mais ou menos assim, ele tem tudo nas mãos que ele precisa para poder ganhar.</u></i>
	Prof.17: <i>Todo mundo concorda com o que ele falou?</i>
	Cha7: <i>Completamente.</i>
	<b>Ra1:</b> <i><u>Eu não concordo.</u></i>

Quadro 18: **Resumo dos significados compartilhados sobre os papéis de professor e aluno**

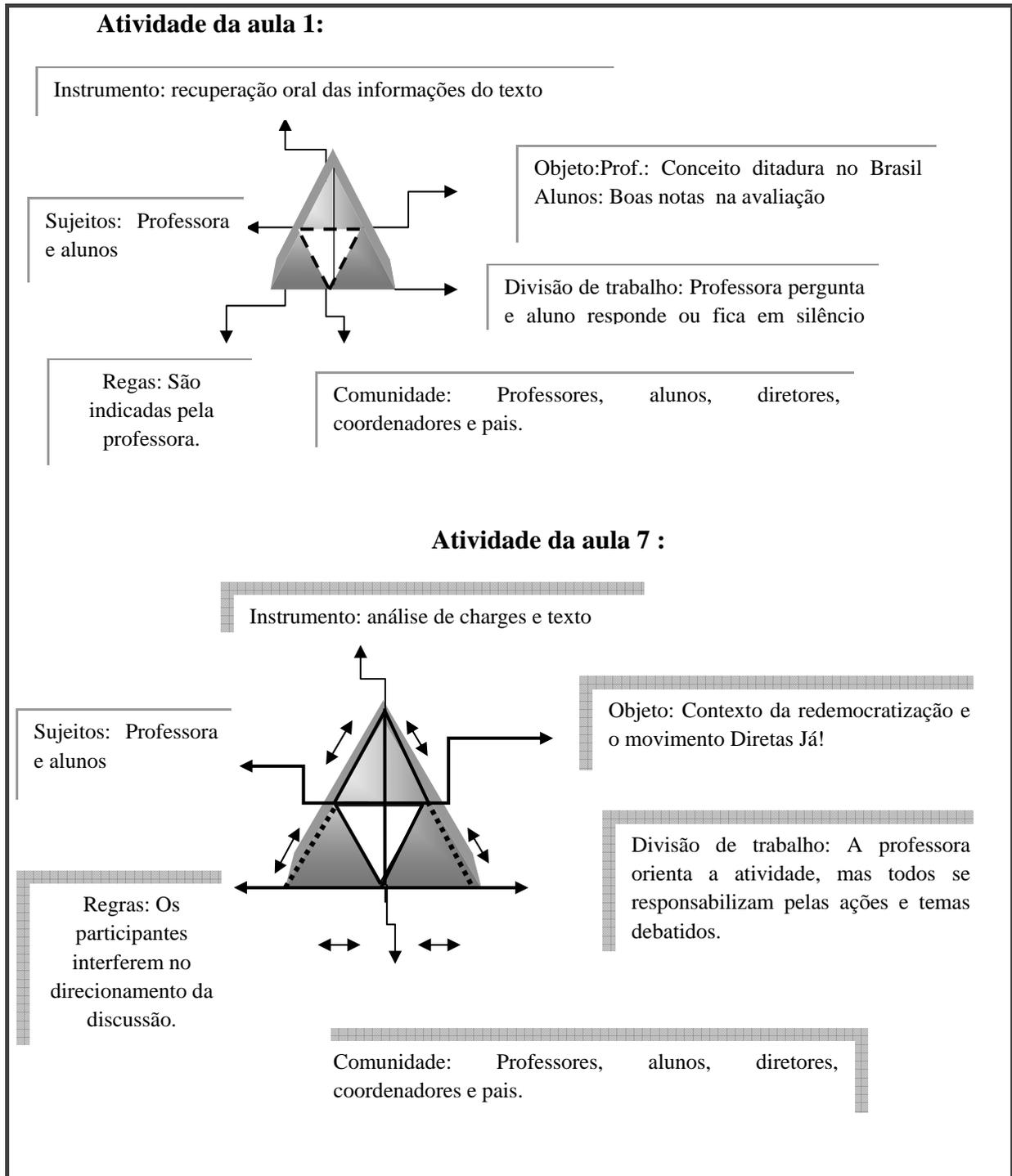
O excerto referente à aula 1, permite afirmar que, as perguntas solicitavam conforme já discutido a exposição de ponto de vista ou informação. O significado compartilhado sobre o papel de aluno e professor era fundamentado no padrão “professor pergunta e aluno responde” quando tem certeza da resposta correta, caso contrário, calavam-se.

Diferentemente, na aula 2, com o entendimento das necessidades dos participantes e reorganização da aula os alunos se apresentaram mais responsivos aumentando sua participação, porém não houve alteração no padrão “professor pergunta e aluno responde”.

Bastante diferente, na aula 4, os turnos se mostram mais longos e os alunos apresentam um papel ativo tanto com relação ao processo de negociação que envolve o compartilhamento de significados, como por exemplo, sua participação na composição das regras da aula, momento marcado pela interrupção do turno da professora, conforme discussão anterior. A alteração no significado compartilhado sobre o papel de aluno e professor, é marcada pela participação mais ativa, rompendo com o padrão anterior. Neste momento, os participantes complementam o raciocínio uns dos outros ampliando a discussão.

O desenvolvimento da atividade na aula 7 aconteceu de maneira diferenciada das anteriores, como por exemplo, as questões elaboradas por mim solicitavam ações como “explicar” e “interpretar”, por outro lado, a participação ativa dos alunos envolveu ações como, questionamento, análise, comparação e conclusão, ou seja, a competência de refletir criticamente. Portanto, os sentidos e significados compartilhados sobre o papel de professor e aluno na aula 7, indicam que ambos compartilham a responsabilidade na produção do conhecimento histórico.

A seguir apresento a Figura 7, com o objetivo de mostrar a transformação expansiva (ENGESTRÖM,1999) da atividade na aula. Para isso, retomo as ilustrações da aula 1 e 7.



**Figura 7- Comparativo: Atividade momento inicial e final**

Esta comparação nos permite ver que na atividade da aula 1 não havia conexão entre os elementos que compõem a sua estrutura, inclusive, o não compartilhamento do objeto indica que os sujeitos se encontravam em atividades diferentes (LEONTIEV, 1978). Portanto, nessas condições de acordo com a TASHC, não existia possibilidade de produção de conhecimento histórico que tivesse significado social. Na aula 7, os sujeitos compartilham do mesmo objeto, há equilíbrio na divisão de regras e trabalho o que assegura ações coletivas

em direção ao objeto. As ações dos participantes em direção ao objeto da aula, conforme apontam Vygotsky (1930/1991) e Leontiev (1978), provocam transformação na forma como os eles percebem a realidade objetiva.

Considerando esta discussão apresentado no Quadro 19, um resumo que ilustra os sentidos iniciais e os significados compartilhados durante este trabalho.

<b>Professor</b>	
<b>Sentidos e significados iniciais</b>	<b>Sentidos e significados compartilhados durante a pesquisa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questões focadas na recuperação e identificação de informações.</li> <li>-Ações voltadas para o desenvolvimento de conceitos científicos não envolvendo interesses dos participantes.</li> <li>-Compromisso com o desenvolvimento da capacidade leitora.</li> <li>-Questiona para verificar se os alunos dominam o conceito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartilha tarefas com os alunos, por exemplo, realizar leituras coletivas.</li> <li>-Organiza a aula considerando o desenvolvimento dos conceitos históricos e as necessidades dos participantes.</li> <li>- Utiliza diferentes textos de diferentes gêneros na produção dos conceitos históricos.</li> <li>- Retoma de conteúdos já trabalhados.</li> <li>-Questionar para verificar generalização de conceitos e direcionar ações.</li> </ul>
<b>Aluno</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura responsiva e passiva na sala de aula, assume o seu papel essencialmente de registrar informações.</li> <li>- Os alunos esperam que a professora ofereça as respostas, e por isso permanecem em silêncio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Postura ativa com relação a aula, esclarecendo dúvidas, apresentando pontos de vista.</li> <li>- Leva para aula temas veiculados nos noticiários para ilustrar os conceitos trabalhados.</li> <li>- Estabelece relação entre a discussão feita na aula com a vida que se vive, colocando exemplos pessoais.</li> <li>- Solicita e negocia turnos com os participantes.</li> <li>-Complementa e/ou questiona raciocínio dos colegas.</li> </ul>

**Quadro19: Comparativo: sentidos e significados iniciais e os compartilhados no final da pesquisa.**

Para Vygotsky (1934/2001), a atividade humana e a formação da consciência formam uma unidade dialética. Assim sendo, considerando a mudança dos sentidos, tanto de professor como de alunos durante o processo de reorganização das ações na aula de História, e mediante a discussão desta seção, posso afirmar que houve transformação nos papéis assumidos na aula, como também, na maneira como os participantes percebem a si, ao outro e à realidade objetiva.

Na próxima seção, discuto o desenvolvimento da relação colaborativa entre os participantes e a influência destas ações, tanto para o desenvolvimento de conceitos históricos, como também para o desenvolvimento da postura cidadã.

### 3.3 Colaboração e o desenvolvimento da postura cidadã

A colaboração presente na aula de História se constitui em um instrumento que está para além do domínio conceitual e procedimental (PCNEM,1999), ela atua no desenvolvimento do indivíduo como um todo, no espaço escolar e fora dele. Uma postura colaborativa (MAGALHÃES, 2004) no processo de compartilhamento de significados, possibilita o desenvolvimento da autonomia de pensamento requer uma compreensão de si, do outro, além do domínio argumentativo e reflexivo-crítico (SMYTH, 1992) no processo que envolve o compartilhamento de significados. Ouvir o outro é central nesse conceito ou não haverá na atividade um compartilhamento.

O envolvimento dos participantes em ações tais como: ouvir, questionar, analisar, comparar, concluir e propor temas relacionados à experiência cotidiana resulta em uma “atividade revolucionária” (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p.173). A produção dos conceitos históricos, além de reverter em posicionamento crítico, perante o objeto impulsiona a transformação do participante mediante nova organização da consciência de si, do outro e do mundo (MAGALHÃES, 2009).

A discussão do excerto 2/aula 4 mostra um avanço em direção ao estabelecimento de um ambiente colaborativo (MAGALHÃES, 1998b/2007), pois ilustra uma mudança nas ações dos alunos de agressão verbal que dificultava o desenvolvimento da atividade e silenciavam outros participantes, por ações de respeito e incentivo quanto ao posicionamento do outro. Este respeito pelo enunciado do outro, característica da postura colaborativa, reflete, também, no desenvolvimento da argumentação, pois ao sentir-se seguro, o aluno esclarece sua dúvida, apresenta ao grupo seu ponto de vista e questiona o do outro, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio coletivo (PONTECORVO,2005), conforme discuto a seguir.

#### Excerto (2/aula4)

- |  |
|--|
| <p>Li 8: <i>O que entendemos do texto é que naquela época tudo funcionava como uma roda que subia e descia analisando as atitudes de todos que faziam parte dela. Qualquer um que tentasse dar opinião ou contrariá-la em qualquer aspecto era rapidamente jogado para fora. E tipo assim, a pessoa não tinha qualquer esperança de dar a opinião dela.</i></p> <p>Prof.52: <i>Isso mesmo. Na letra a roda-viva está associada à morte. E aí, o que o grupo comenta disso?</i></p> |
|--|

- Li9: *É assim professora, a pessoa não podia dar opinião dela, senão o governo, tipo. Poderia tirar até a vida dela, se ela tentasse interferir em alguma coisa, né?*  
[...]
- Lu2: *Fala assim na letra que era uma roda viva, né... Apesar que vocês vão falar que é uma coisa assim de retardado, né.*
- Cha10: *coisa assim de retardado, né.*
- Lu3: *Não, não vamos não.*  
*Todo mundo pensa assim, uma roda tipo, coisa redonda né! Então o que ela vai fazer? Ela vai girar, é lógico... Então, aí como uma roda viva, dá para perceber assim conforme o tempo ia passando, essa roda viva ia girando e tomando conta do exterior sem a opinião dos outros [gesticulava o movimento da roda].*
- Prof.58: *Legal! Muito interessante sua análise e... [turno interrompido]*
- Lu4: *Aí né, cada giro que ela dava era o tempo, até na música ela fala que queria que o tempo parasse, porque cada tempo que passava as coisas pioravam a ditadura apertava mais... Bacana!*

Este recorte se refere à análise da música Roda Viva de Chico Buarque, e ilustra o momento no qual os alunos, depois de discutirem em pequenos grupos, ampliam suas conclusões conjuntamente, uma organização bastante diferente do que acontecia no início da pesquisa. O excerto2/aula4 mostra que os alunos, assumem uma postura ativa na aula, fato que pode ser percebido na elaboração de turnos mais longos como os *Li8* e *Lu3-4* e pela interrupção do turno do *Prof.58*. Como resultado do processo dialético que envolve o processo de ensino-aprendizagem, minha intervenção diminui e se constitui em organizar a situação de ensino-aprendizagem, valorizando a participação e atendendo às solicitações dos participantes.

O processo de internalização-externalização (VYGOTSKY, 1930/1991) da linguagem questionadora que passou a organizar a aula, de acordo com Magalhães e Liberali (2007), foi o permitiu o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva (SMYTH,1992) revelada pelas novas formas de agir e compreender o outro e a si.

Devido aos interesses diversos e contraditórios e aos momentos de intolerância entre os alunos, era comum acontecerem conflitos envolvendo pequenas discussões entre os grupos. A mudança deste agir é marcada pelos turnos *Lu 2-3*. A participante, normalmente, enfrentava comentários irônicos a seu respeito, sobre seu estilo exótico e sobre o seu modo de falar, e por isso, assumia, em geral, uma postura defensiva, às vezes, até agressiva ao se comunicar. As ações dos colegas, em relação à *Lu*, muitas vezes, resultavam em agressões verbais, o que acabava por diminuir sua participação na aula.

No entanto, a compreensão de *Lu* sobre o que os colegas pensavam dela é revelada a seguir:

*“Fala assim na letra que era uma roda viva, né... Apesar que vocês vão falar que é uma coisa assim de retardado, né” (turno Lu2).*

Lu dá sua resposta, mas a justifica com a reação que espera da classe, iniciada pelo advérbio “apesar” e marcada pelo adjetivo “retardado”.

Para John-Steiner (2000), o respeito, a confiança e a valorização da fala, são elementos que indicam o desenvolvimento de uma relação colaborativa. A transformação da relação estabelecida na classe está marcada na fala de *Cha*, com a expressão:

*“Não, não vamos não” (turno Cha10).*

A ação que se apresenta contrária aos comentários irônicos e agressivos que normalmente fazia. Este turno Cha10 representa um exemplo da mudança na maneira como os alunos se relacionam, a repetição do advérbio de negação “não” nesta situação, denota o amadurecimento e ao mesmo tempo respeito pela fala do colega, revela ainda, revela um significado compartilhado, e a externalização de novas formas de agir – uma nova totalidade.

O aluno Lu, incentivado pelas palavras de apoio e atenção dos participantes, sentiu-se mais seguro. Desse modo, organizou seu pensamento e expressou seu raciocínio, justificando seu ponto de vista, indicando coerência ao relacionar o conceito de repressão com a letra da música, vejamos:

*“Então, aí como uma roda viva, dá para perceber assim conforme o tempo ia passando, essa roda viva ia girando e tomando conta do exterior, sem a opinião dos outros” (turno Lu3).*

Dessa forma, com a construção de um ambiente colaborativo, tanto *Lu*, como outros participantes, se mostravam cada vez mais participativos.

### **3.3.1 Colaboração em expansão na aula de História**

A aula de História se encontra no que Engeström (1999) chama de espiral expansiva. Na medida em que as situações de ensino-aprendizagem instigam a curiosidade dos participantes que sentem a necessidade de se posicionar de maneira ativa para resolução e desenvolvimento da atividade de ensino-aprendizagem. Esta mudança, segundo Engeström (1999), vem do processo de internalização – externalização (VYGOTSKY,1930/1991) das ações de reflexão crítica praticadas na aula, tais como questionar, analisar, comparar e concluir, como discutido anteriormente.

A seguir discuto o excerto 2/aula7, que se refere à discussão sobre o processo de redemocratização do Brasil em 1984, mais especificamente sobre a influência da mídia. O processo de internalização-externalização (VYGOTSKY,1930/1991) de novas organizações cognitivas e afetivas que envolvem as ações de reflexão crítica (SMYTH,1992) estão reveladas nos diálogos das aulas que mostram o desenvolvimento de uma postura ativa. Breton (1999) aponta que um dos fatores que geram exclusão social consiste no fato do

sujeito não conseguir convencer por meio da palavra, o que se pode ver no caso de Lu discutido anteriormente (excerto2/aula4), gerava uma postura passiva. Nessa direção, discuto como a colaboração (MAGALHÃES, 2004), contribuiu para que os participantes assumissem novos posicionamentos perante o grupo.

<b>EXCERTO (2/aula 7)</b>	
<i>Prof.45:</i>	<i>Lembram-se que já comentamos que TV não é posse, mas sim concessão, então [turno interrompido]</i>
<i>Cha 11:</i>	<i>O que é concessão?</i>
<i>Prof.46:</i>	<i>O governo permite ou não que a TV esteja no ar. Então, se ela começasse a desagradar muito poderia ser retirada do ar. Não é qualquer pessoa que consegue a concessão de um canal de comunicação, é só quem tem muito dinheiro e muita influência, não basta ter só dinheiro.</i>
<i>Ve 2:</i>	<b>Inaudível</b>
<i>Prof. 47:</i>	<i>Olha o que VE colocou que interessante, na Venezuela o Hugo Chaves cortou a concessão de uma rede de TV para impedir que essa rede veiculasse notícias sobre o considerado “movimento rebelde” da população.</i>
<i>Nat3:</i>	<b>Inaudível</b>
<i>Prof.48:</i>	<i>A Nat perguntou o seguinte, hoje o governo pode interferir na programação dos canais, se passa muita bobagens ou sei lá... Hum... De que forma o governo pode interferir? Foi isso que você perguntou?</i>
<i>Prof.49:</i>	<b>[Gesto afirmativo com a cabeça].</b>
<i>He 7:</i>	<i>Hoje nós temos a liberdade de expressão, então o governo não pode fazer com que a mídia... Ah... Obrigiar a mídia a passar algo. Mas tem que obrigatoriamente passar pelos políticos, não é? Não precisa de liberação?</i>

O excerto acima revela como os participantes assumiram funções que antes eram exercidas apenas por mim (*Cha11 e He7*).

De acordo com Magalhães (2003/2007), um trabalho colaborativo não envolve hierarquia, mas sim, a conscientização e responsabilização dos participantes pelos papéis que assumem. Como, por exemplo, questionar *Cha11*, trazer elementos para discussão *Ve2*, solicitar esclarecimentos *He7*, ampliando a discussão. São ações que indicam o interesse e responsabilização dos alunos pelas regras e divisão de trabalho da atividade na aula de História.

Um indício dessa responsabilidade compartilhada é a interrupção do turno *Prof.45*, por *Cha11* que, consciente que sua ação é valorizada e respeitada, apresenta a seguinte dúvida:

**“O que é concessão?”** (*turno Cha11*).

Minha atitude responsiva (*Prof.46*) confirma a valorização da ação do participante. Estas ações indicam que a segurança emocional e respeito que caracteriza o ambiente colaborativo está sedimentada entre os participantes (JOHN-STEINER, 2000).

Os turnos *Cha11* e *Prof.46* criam possibilidade para que *Ve2* se posicione ampliando a discussão. Como o aluno não está habituado a se expressar perante o grupo, o faz de maneira muito tímida, só tenho acesso ao que o aluno disse porque espelhei seu enunciado para o grupo (ORSOLINI, 2005), valorizando o sua fala, a qual transcrevo:

**“Olha o que *Ve* colocou que interessante, na Venezuela o Hugo chaves cortou a concessão de uma rede de TV para impedir que essa rede veiculasse notícia”** (turno *Prof.47*).

Neste turno *Ve2* articula os conceitos trabalhados na aula e utiliza-os para a compreensão das problemáticas apresentadas pela sociedade atual (PCNEM, 1999).

O turno da aluna *Nat3*, em uma situação similar à descrita acima, introduz novos elementos ampliando a discussão iniciada por *Ve2*, fato que, de acordo com Pontecorvo (2005), propicia o desenvolvimento de um raciocínio coletivo, ou seja, o desenvolvimento de um pensar compartilhado. Minha resposta - *Prof.49*, ao comentário da aluna, suscitou novos questionamentos. O participante *He7* apresentou novas perspectivas que ampliaram, ainda mais, a discussão, conforme observamos na fala a seguir:

**“Mas tem que obrigatoriamente passar pelos políticos, não é? Não precisa de liberação?”** (turno *He7*).

Com base em John-Steiner (2000), pode-se perceber que estes turnos: *Ve2*, *Nat3* e *He7* indicam a construção uma ZPD mútua, em que a responsividade e a produção compartilhada entre os participantes revela a consolidação do ambiente colaborativo (MAGALHÃES, 2004), na medida em que os alunos criam oportunidades uns para os outros de questionar e expandir sua compreensão sobre objeto em discussão.

A dificuldade de comunicação perante o grupo expressada nos turnos *Ve2* e *Nat3*, mostra que a postura colaborativa é desenvolvida em um processo expansivo que requer tempo, negociação, respeito e confiança para se legitimar (MAGALHÃES, 2004, 2009).

Para a TASHC, o desenvolvimento da consciência e a atividade material estão dialeticamente ligados. Os turnos *Nat3* e *Ve2* que expressam dificuldade em apresentar dúvida e ponto de vista para o grupo indicam que o processo de internalização – externalização (VYGOTSKY, 1930/1991) das ações praticadas na aula, resultam em mudanças nas ações dos participantes, revelando novos significados compartilhados.

Gentili (2001) aponta que não se educa para a autonomia com discursos moralizantes e práticas heterônomas, e não se educa para a democracia a partir de práticas autocráticas. Assim, efeitos da formação voltada para o desenvolvimento da postura cidadã é revelada nesta aula, marcada pela postura colaborativo crítica (MAGALHÃES, 2004) assumida pelos

participantes na negociação de sentidos para o compartilhamento de significados, que levaram a transformações na forma de agir.

Apresento a seguir, com base no excerto 3/aula7 a discussão que ilustra o estabelecimento do ambiente colaborativo (MAGALHÃES, 1998b/2007), no qual os participantes solicitam o turno, trabalham em equipe complementando e/ou corrigindo as falas uns dos outros na produção do conhecimento histórico.

<b>EXCERTO (3/aula7)</b>	
Prof.38:	<i>Qual o primeiro grupo que vai falar?</i>
Wam1:	<b><i>O povo naquela época se uniu para conseguir tirar o poder dos militares do governo e colocar alguém de confiança deles naquela época, foi isso.</i></b>
Prof.39:	<i>Isso! E o que mais?</i>
He5:	<b><i>Então o povo entrou junto na campanha [Diretas Já!].</i></b>
Mis1:	<b><i>Prô, deixa eu falar? Então, eu vi aqui que eles tão falando de novela, televisão, rádio. Essas diretas, essas coisas aqui não passavam na Tv, então se passasse ia ter uma resposta maior, o povo ia ter mais conhecimento. Só que ninguém sabe, ninguém tem tanto conhecimento quanto tem por um programa de rádio e televisão.</i></b>
Prof.40:	<i>Isso, muito bom, a respeito da mídia tem outra coisa muito importante... [turno interrompido].</i>
Li14:	<b><i>Este movimento mobilizou a mídia né, e assim através dela começou este movimento começou a chegar mais até as pessoas.</i></b>
Pa 1:	<i>A Mídia só descrevia os fatos, ela não aprofundava.</i>
Prof.42:	<b><i>Ela só descrevia os fatos e não aprofundava, por exemplo, no dia 25 de janeiro de 1984 houve uma manifestação. Era uma enormidade de pessoas cem mil duzentas mil, aí não lembro exatamente quantas mil pessoas na Praça da Sé em São Paulo, ocorreu no dia 25 de janeiro de 1984, no dia do aniversário da cidade. Então o jornal nacional cobriu o fato, mas como ele retratou isso? Ele falou: “olha no dia 25 de janeiro dia dom aniversário da cidade de São Paulo, milhares de pessoas reunidas para comemorar o aniversário da cidade”. Era só isso? Ele deu a notícia não deu? Ele falou do que se tratava?</i></b>
He 6:	<b><i>Não porque ele fugiu do tema principal.</i></b>
Prof.43:	<i>Isso tem alguma coisa a ver com o governo ditador ?</i>
Pa2:	<b><i>Sim ele controlava a informação, isso tem a ver com a censura.</i></b>

O excerto 3/aula7 mostra o processo de mudança e redefinição dos papéis, assumidos pelos participantes. Neste momento, discutíamos as charges sobre o movimento Diretas já! O participante Wam1 expõe seu ponto de vista, e o aluno He5 amplia o raciocínio (ORSOLINI, 2005) ao dizer que:

***“Então o povo entrou junto na campanha”*** (turno He5).

Estes comentários motivaram os participantes que até este momento da pesquisa nunca havia se pronunciado perante o grupo a solicitar o turno , como por exemplo, Mis1:

***“Prô, deixa eu falar?[...]. Essas Diretas, essas coisas aqui não passavam na tv, [...]ninguém sabe, ninguém tem tanto conhecimento quanto tem por um programa de rádio e televisão”*** (turno Mis1).

A aluna problematiza a questão, apresentando aspectos do seu conhecimento espontâneo sobre o assunto. Esta colocação amplia a discussão, uma vez que a nova perspectiva apresentada pela aluna propicia um avanço na análise da situação proposta.

No turno *Prof. 41*, valorizo a participação da aluna e tenho o turno interrompido por *Li4*, apresentando sua compreensão sobre o movimento das “Diretas Já!”:

***“Este movimento mobilizou a mídia né, e assim através dela começou este movimento começou a chegar mais até as pessoas”*** (turno *Li 4*).

Assim, o participante *Pa1*, coloca um questionamento a partir da fala do colega.

***“A Mídia só descrevia os fatos, ela não aprofundava”*** (turno *Pa1*).

Retomo e amplio a discussão, apresentando um exemplo da postura da mídia *Prof.42*:  
***“Ela só descrevia os fatos e não aprofundava, por exemplo, no dia 25 de janeiro de 1984 houve uma manifestação.(...) Então o jornal nacional cobriu o fato, mas como ele retratou isso? Ele falou: “olha no dia 25 de janeiro dia dom aniversário da cidade de São Paulo, milhares de pessoas reunidas para comemorar o aniversário da cidade”. Era só isso? Ele deu a notícia não deu? Ele falou do que se tratava?”***  
 (turno *Prof.42*).

A pergunta final é respondida por *He6*:

***“Não, porque ele fugiu do tema principal”*** (turno *He6*).

De acordo com Magalhães (2004, 2009) os turnos mostram que os participantes, ao exporem seu posicionamento, abrem espaço para que outros o ampliem, questionem ou completem. É o que acontece no excerto acima, com as falas de *Li4*, a correção de *Pa1* e a conclusão de *He6*, estas ações caracterizam o desenvolvimento colaborativo (MAGALHÃES, 2004) do raciocínio coletivo (PONTECORVO, 2005).

Este excerto mostra que o padrão “professor pergunta e aluno responde” foi superado pela ação crítico colaborativo dos participantes (MAGALHÃES, 2004) na condução da atividade. Para John-Steiner (2000) os traços de interdependência apresentados nos turnos: *Wam1*, *He5*, *Pa2* e *He6*, mostram uma ZPD mútua na qual os participantes criam espaço para que outros raciocínios sejam produzidos, ampliando a compreensão sobre o objeto.

Para finalizar esta seção, apresento o Quadro 20 com excertos das aulas 4 e 7. Este comparativo tem como objetivo mostrar um resumo da discussão sobre colaboração.

RESUMO AÇÕES COLABORATIVAS	
<b>Excerto2/aula4</b>	
Lu2	<i>Fala assim na letra que era uma roda viva, né... Apesar que vocês vão falar que é uma coisa assim de retardado, né.</i>
Cha10	<i>Não, não vamos não.</i>
Lu3	<i>Todo mundo pensa assim, uma roda tipo, coisa redonda né! Então o que ela vai fazer? Ela vai girar, é lógico... Então, como aí uma roda viva, dá para perceber assim conforme o tempo ia passando, essa roda viva ia girando e tomando conta do exterior sem a opinião dos outros [gesticulava o movimento da roda].</i>
<b>Excerto2/aula7</b>	
Ve 2:	<b>Inaudível</b>
Prof. 47:	<i>Olha o que VE colocou que interessante, na Venezuela o Hugo Chaves cortou a concessão de uma rede de TV para impedir que essa rede veiculasse notícias sobre o considerado “movimento rebelde” da população.</i>
	<b>Inaudível</b>
Nat3:	<i>A Nat perguntou o seguinte, hoje o governo pode interferir na programação dos canais, se passa muita bobagens ou sei lá... Hum... De que forma o governo pode interferir? Foi isso que você perguntou?</i>
Prof. 48	<b>[Gesto afirmativo com a cabeça].</b>
Nat4:	<i>Hoje nós temos a liberdade de expressão, então o governo não pode fazer com que a mídia...</i>
Prof.49	<i>Ah... Obrigar a mídia a passar algo.</i>
He 7:	<i>Mas tem que obrigatoriamente passar pelos políticos, não é? Não precisa de liberação?</i>
<b>Excerto3/aula 7</b>	
Mis1	<i>Prô, deixa eu falar? Então, eu vi aqui que eles tão falando de novela, televisão, rádio. Essas diretas, essas coisas aqui não passavam na Tv, então se passasse ia ter uma resposta maior, o povo ia ter mais conhecimento. Só que ninguém sabe, ninguém tem tanto conhecimento quanto tem por um programa de rádio e televisão.</i>
Prof.40	<i>Isso, muito bom, a respeito da mídia tem outra coisa muito importante... [turno interrompido]</i>
Li14	<i>Este movimento mobilizou a mídia né, e assim através dela começou este movimento começou a chegar mais até as pessoas.</i>
Pa 1	<i>A Mídia só descrevia os fatos, ela não aprofundava.</i>

**Quadro 20- Resumo Ações colaborativas**

As informações expressas no quadro indicam que a aula de História se constitui em um ambiente colaborativo de negociação de sentidos por meio da argumentação e reflexão crítica (SMYTH,1992), no qual os participantes podem expressar seu ponto de vista com a segurança de serem ouvidos e respeitados pelos colegas (JOHN-STEINER, 2000).

O excerto 2/aula4 mostra mudanças de comportamentos conforme indica o turno *Cha11* ao invés do comentário irônico e sarcástico apresenta incentivo para que o colega desenvolva seu raciocínio. No excerto 2/aula7 os participantes *Ve2* e *Nat3* vencem a dificuldade de comunicação perante o grupo e apresentam elementos abrindo espaço para outras colocações *He7*, e juntos ampliam a compreensão sobre o objeto. O excerto 3/aula7 mostra o participante solicitando turno, situação muito diferente da primeira aula, marcada por silêncios. Os turnos *Li4* e *Pa1* mostram que os participantes assumem a postura de completar e esclarecer uns aos outros.

Vygotsky (1934/2001) e Leontiev (1978) discutem a relação dialética entre atividade e consciência, afirmando que qualquer mudança na estrutura da atividade modifica também a consciência do homem. A apropriação da prática discursiva questionadora da aula de História revela transformações na maneira como os participantes percebem, agem e compreendem a realidade objetiva. Esta autonomia de pensamento impulsiona o exercício da postura cidadã menos ingênua, mais participativa e crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe reflexões tanto no que tange à minha ação como professora, como em relação à minha formação profissional. A primeira questão a ser pontuada se relaciona com a formação contínua. Apesar de participar de cursos de capacitação e formação continuada, a compreensão da minha prática e das questões que interferem na participação ativa do aluno, na aula, aconteceu no curso de mestrado. Este fato me fez refletir sobre os objetivos e resultados desses cursos de formação realizados, tanto na escola como em universidades, pois, apesar de participar constantemente, minhas ações pouco se transformaram. Refletindo sobre isso, vejo, hoje, como foi difícil para eu entender que, apesar de minha intencionalidade em criar uma relação crítica em sala de aula, não o fazia.

Assim, durante o desenvolvimento deste trabalho, constatei divergências entre o que eu planejava e pensava realizar, com o que de fato era praticado na aula. Embora eu pensasse estar direcionando minhas ações para uma formação voltada para o desenvolvimento da postura cidadã, na prática, elas se mostravam orientadas para o cumprimento do currículo, em que os interesses dos alunos e as características do contexto eram pouco consideradas.

Ao analisar estas ações, compreendi que a não participação ativa do aluno na sala de aula era consequência de uma série de fatores que se iniciava na minha graduação, e se perpetuava na formação contínua. Tanto na escola como em cursos de formação, muito se fala a respeito do papel do aluno, organização e planejamento das atividades, porém, o foco se mantém nas escolhas metodológicas e estratégias voltadas para “recuperação”, “defasagem” e “avaliação”, bem como na importância do registro destas informações. Não quero, com isso, afirmar que tais pontos não devam ser discutidos, muito pelo contrário, mas afirmo que a questão central desta discussão deva se constituir em conhecer as necessidades dos sujeitos (LEONTIEV, 1978). Afinal, a educação não pode se resumir apenas na aplicação de técnicas e ações generalizadas, independente das especificidades do contexto em que se insere, afinal, trata-se desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1930/1991), portanto, requer análise das expectativas e necessidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Conforme discutido por Leontiev (1978) os elementos que constituem uma atividade mantêm entre si uma relação dialética, portanto, qualquer alteração em um destes elementos devido sua relação de interdependência, vai provocar alterações em toda estrutura da atividade. A conscientização do resultado da minha ação pedagógica se revelava em um momento marcado por uma intensa aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que questionava

e reconstruía minha ação como professora, aprendia a ser pesquisadora e me inseria no universo da linguagem, enfim um novo universo se descortinava. Como resultado deste ciclo de mudança (ENGESTRÖM, 1999) produzi em colaboração com os participantes (MAGALHÃES, 2004) um novo significado para os papéis de professor e aluno, como também para ensino-aprendizagem na aula de História. Os primeiros resultados apareceram tímidos, porém significativos. Com o desenvolvimento do trabalho, os participantes gradativamente assumiam uma postura mais ativa na aula, ao contrário do início da pesquisa onde o silêncio prevalecia como resposta.

A participação ativa dos alunos na aula se constituiu em um espaço de formação que está para além dos conteúdos conceituais e procedimentais (PCNEM, 1999), houve transformações nas relações interpessoais e na relação sujeito- objeto da atividade. O processo internalização-externalização (VYGOTSKY, 1930/1991) da postura crítico reflexiva praticada na aula por meio de ações tais como, questionamentos, análises, comparações e conclusões impulsionou uma mudança de comportamento. Como aponta Gentili (2001), essa transformação indica que a aula se constituiu em um espaço de formação com ações significativas para os participantes, e não apenas um lócus de discurso teórico sobre conceitos e moralidade proferido pelo professor.

A criação de um ambiente seguro emocionalmente incentivou a participação dos alunos na aula e favoreceu o estabelecimento de ZPDs mútuas (JHON-STEINER, 2000), que ao longo da pesquisa se tornaram um espaço colaborativo (MAGALHÃES, 1998b/2007) na negociação de significados sobre o conhecimento histórico. A fala de um aluno se revertia em incentivo para que outros também se posicionassem, esta ação criou um movimento crescente que envolvia, a cada fase da pesquisa, um número maior de participantes. As ações dos participantes, mesmo as mais tímidas, foram essenciais para a produção do conhecimento, pois de acordo com Pontecorvo (2005) acrescentam novas perspectivas e elementos ampliando a compreensão sobre o tema discutido.

O desenvolvimento do pensamento reflexivo crítico (SMYTH, 1992), e de atitudes colaborativas ofereceu a segurança necessária para que estas dificuldades fossem superadas. De acordo com a TASHC, a consciência é constituída em um processo de interação social, portanto, alterações na maneira de realizar a atividade dialeticamente modificam a consciência do homem e sua percepção do mundo objetivo. Desta forma, a apropriação da postura reflexivo-crítica (SMYTH, 1992) praticada na aula, provocou uma transformação nos sentidos e significados, essas alterações que resultaram no desenvolvimento da postura ativa e autônoma na aula (VYGOTSKY, 1930/2004; LEONTIEV, 1978).

Para os alunos a aula se constituiu em um espaço de auto-afirmação e superação, pois a dificuldade em se expressar perante o grupo para alguns era tão grande a ponto de terminarem seus turnos ofegantes e tremendo. Outro fator relevante para este trabalho é o fato do participante buscar a compreensão de problemáticas da sociedade contemporânea relacionando-as com os elementos do processo histórico brasileiro. Estas ações indicam a mudança nas regras e divisão de trabalho, que antes era dirigida por mim, e agora se apresenta como uma construção coletiva.

Com relação ao meu desenvolvimento como professora percebi um avanço no que diz respeito à forma de conduzir os questionamentos, na organização e mediação das atividades propostas, tenho consciência de que este é o início de uma série de mudanças que precisam ser realizadas, tais como evitar troca constante de temas, aprofundar e fechar as discussões propostas pelos alunos. Com relação ao trabalho com a linguagem, percebi ~~que~~ ser necessário um aprofundamento no que diz respeito ao trabalho com leitura e na criação de situações argumentativas na sala de aula, ou seja, elaborar perguntas que provoquem maior reflexão dos participantes sobre os temas abordados. Como pesquisadora, esta é a minha primeira experiência, portanto tenho um grande aprendizado por construir principalmente com relação à organização e análise de dados.

Com base na discussão acima, posso concluir que a relevância deste trabalho consiste também em mostrar a dificuldade do profissional de outra área de conhecimento com relação à utilização da linguagem na produção do conhecimento. Esta dificuldade pode ser exemplificada em ações tais como: elaborar perguntas criando espaço no qual participante sinta necessidade de se expressar, praticar ações que explore diferentes gêneros de leitura, além da dificuldade em orientar o diálogo argumentativo.

A questão central deste trabalho é a produção colaborativa (MAGALHÃES, 2004) na negociação de sentidos e compartilhamento de significados como elemento que impulsiona a reflexão crítica (SMYTH, 1992). Na medida em que os participantes negociavam seus pontos de vistas e divergências, aprenderam a ouvir, considerar e respeitar as necessidades e diferentes ideologias e estilos de vida presentes na sala de aula, assumindo uma postura de respeito e tolerância.

Estas ações que permitiram aos participantes atribuir novos significados aos papéis tanto de professor como de alunos, ilustram o que Marx e Engels chamam de consciência, pois “os homens ao desenvolverem sua produção material [...], transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, ENGELS, 1845-46/1996, p.37).

Portanto, a ação colaborativa e postura reflexivo crítica (MAGALHÃES, 2004, 2009) na negociação de sentidos para produção do conhecimento histórico, propiciam alterações na consciência dos participantes, provocando um ciclo ações transformadoras na escola que, por conseguinte repercutirá nas relações dos participantes com a sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 6ª ed. Cotia, Atelier, 2003.

ARANHA, E. M. G. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. São Paulo: PUC-SP. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica - SP. São Paulo, 2009.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. In: *Revista Brasileira de Educação*, Nº29, p.108-117 Maio /Jun /Jul /Ago, 2005.

BAKHTIN, M. (1952-53) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV V. N. (1929-1930) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHURST, D. A memória social no pensamento soviético. In: DANIELS, H. (Orgs.), *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo, Loyola, 2002, p. 229-254.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. In: *Caderno CEDES*, vol. 19, n.44 Campinas Apr. 1998. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci_arttext), acesso em 15/03/2009.

BITTENCOURT, C. (1997) Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 11-27.

\_\_\_\_\_. (1988) As “tradições Nacionais” e o Ritual das Festas Cívicas. In: PINSKY, J. (1988) (Org.) *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo. Contexto, 2ª edição, 1990.

BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: outros conceitos- chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, vol.3: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio - Orientações Complementares aos Parâmetros* Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: SEMTEC/MEC, 1999.

BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Bauru: EDUSC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC, 1999.

BROOKFIELD, S. D.; PRESKILL, S. *Discussion as a way of teaching: tools and Techniques for democratic classrooms*: USA: Jossey-Bass, 2005.

BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

CARDOSO, F. M. *Algumas relações possíveis entre o discurso da sala de aula e o processo ensino-aprendizagem de ciências*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica - SP. São Paulo, 2000.

CASTRO, R. B. *Uma cadeia criativa na formação de educadores a partir da proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica - SP. São Paulo, 2009.

CAVALCANTI, M.C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-251.

CERRI, L. F. Ensino de História: fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas *Cadernos de História*, n. 12/13, v. 1, p. 7-22 – 2004/2005 - Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/cadernoshistoria/article/viewPDFInterstitial/75/67>. Acesso em 15/07/2009.

CLOT, Y. *A função psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis Editora Vozes, 1999.

CORSETTI, B. Reflexões sobre globalização, política educacional e a reforma do ensino no Brasil. In: ZARTH, P. A.; GERHARDT, M.; CORSETTI, B.; CAIMI, E. F. (Orgs.) *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p.63-80.

CRUZ, M. B. A. (1996) O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História da Educação (Org.) NIKITIUK, S. L. *Repensando o Ensino de História*, 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.73-84.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Uma introdução a Vygotsky*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

DAVIES, N. (1990) As camadas populares nos livros de história do Brasil. In: PRINSKY, J. (Org.) *O Ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, p.93-104.

DE DECCA, J. S, Narrativa e História. In: SAVIANI et al. *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: HISTEDBR, 1998, p.17-47.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. p. 89-102.

DIELH, A. A. Experiência de sentido: considerações sobre os campos de trabalho para a didática da história. In: ZARTH, P. A.; GERHARDT, M.; CORSETTI, B.; CAIMI, E. F. (Orgs.) *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 33-62.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos CEDES*, v. 24, n. 62, 2004. Campinas, p. 44-63. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622004000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622004000100004&script=sci_abstract&tlng=pt), acesso em 18/04/2008.

ENGESTROM, Y. Non scolae sed vitae discimus: Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H.(org). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 175-198.

\_\_\_\_\_. 2001 The Horizontal Dimension of Expansive Learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki. Paper presente at the international symposium 'New Challenges to Research on Learning', March 21-23, University of Helsinki, Finland.

\_\_\_\_\_. Activity Theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R. (Eds.) *Perspectives on Activity Theory*. London: CUP, 1999, p. 19-38. London: CUP, 1999a p. 377-404.

\_\_\_\_\_. Innovative learning in work teams: Analysing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R. (eds. ) *Perspectives on Activity Theory*. London: CUP, 1999, p. 19-38.

\_\_\_\_\_. (1987). Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research. Helsinki: University of Helsinki. Disponível em <<http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>>, acesso em 27/11/2008.

FABRICIO, B. F. Lingüística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem: Redescrições em Curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FIDALGO, S; SHIMOURA, A. (Orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007.

FONSECA, T. N. L. *História e ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*, Papirus, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. (2007) A constituição dos saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, A. F. C.; GASPARELLO M., A.; MAGALHÃES, M. S. (Orgs.) *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 149-156.

GASPARELLO, A. M. (1996) Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, S. L. *Repensando o Ensino de História*, 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.73-84.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (2006).

FREITAS, M. T. de A. Vygotsky e a Linguagem. In: FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um Intertexto*. São Paulo: Ave-Maria, 1996.

GENTILI, P e ALENCAR, C. *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

GADOTTI, M. Educação para e pela cidadania. In: RATTNER, H. (Org.) *No limiar do século XXI*. São Paulo: Edusp, 2003, p.289-309.

GOULART, C. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-Posições*, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007. Acesso em agosto/2009. [www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/54-dossiegoulartc.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/54-dossiegoulartc.pdf)

HEDEGAARD, M. A Zona de Desenvolvimento Proximal como Base para o Ensino. In: DANIELS, H. (Org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002, p.199-227.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: OUP, 2000.

JOHN-STEINER, V.; WEBER, R. J.; MINNIS, M. *The Challenge of Studying Collaboration*. American Educational Research Association, vol. 34, n. 4, 1998, p. 773-783.

KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (eds.) *Staff Development for School Improvement*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) *Análise da Conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KNAUSS, P. (1996) Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. L. (Org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2007, p.90.

KOCH, Ingedore Vilaça. *Argumentação e linguagem*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS. H. (Org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, P.111-138.

KUENZER, A. Z. Globalização e Educação. In: ZARTH, P. A.; GERHARDT, M.; CORSETTI, B.; CAIMI, E. F. (Orgs.) *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 149-167.

KUENZER, Acácia (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

LEONEL, Z. Tendência atual da História da Educação. In: SCHELBAUER, A, R.; LOMBARDI, J. C. ; MACHADO M. C. G. (Orgs.) *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006.

LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia e personalidad*. Buenos Aires. Ediciones Ciências Del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_. (1977) *Activity and Consciouness*. In: *Philosophy in the URSS*. Progress Publishers. 1977. <http://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em abril de 2007.

LEONTIEV, A. D. *Aproximación a la teoria de la actividad: Vigotsky en el presente*. Eclecta, San Luis Potosi, vol. III, n. 9 e 10, julho-dezembro, 2005.

LIBANEO, J. C. *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov*. Revista Brasileira Educação, 2004, n.27, pp. 5-24.

LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. (2006) “A formação crítica do educador na perspectiva da Lingüística Aplicada”. In: Lucia ROTTAVA (Org.) *Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. IJUI: Editora da UNIUI, 2006.

\_\_\_\_\_. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). *A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

MACKAY, I. *Aprendendo a Perguntar*. São Paulo: Nobel Editora, 2001.

MACHADO, M. C. G. (Org.); SCHELBAUER, Analete Regina (Org.); LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas, Autores Associados, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas In: SCHETTINI et al. (Orgs.) *Vygotsky: uma revisita no século XXI*. São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. (2004) A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas Mercado de Letras, 2004, p. 59-86.

\_\_\_\_\_. (2003) A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 148-157.

\_\_\_\_\_. (1998a) Formação Contínua de Professores: Sessão Reflexiva como Espaço de Negociação entre Professores e Pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 97-113.

\_\_\_\_\_. (1998b) Formação Contínua de Professores: Sessão Reflexiva como Espaço de Negociação entre Professores e Pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 97-113.

\_\_\_\_\_. (1996) A Negociação de Sentidos em Formação de Educadores e em Pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 68-82.

\_\_\_\_\_. (1994) A Etnografia Colaborativa: Pesquisa e Formação Profissional. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 56-63.

MAGALHÃES M. C. C.; LIBERALI, F. C. O Interacionismo Sócio-Discursivo em Pesquisas com Formação de Educadores: In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 97-113.

MAGALHÃES, M. S. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, 2006, vol.11, n.21. Disponível em [www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05.pdf) - Acesso em 17/07/2009.

MARX K.;ENGELS, F. *Ideologia Alemã*. Tradução: José C. Bruni e Marco A. Nogueira. 10ª Edição. Editora Hucitec (1845-46/1996)

MINICK, N. (1996) O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a Thinking and Speech. IN: DANIELS, H. (org.) (1996) *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 31-59.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-44.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que têm orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 85-107.

MOLON, S. I. *Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky*. São Paulo, EDUC/FAPESP, 1999.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R; LIMA V. M. R, (Orgs.) *Pesquisa em sala de aula: tendências para educação em novos tempos 9-25*, Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NADAI, E.; BITTENCOURT, C. M. F. (1988) Repensando a Noção de Tempo Histórico no Ensino. In: PINSKY, J. (Org.) *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2ª edição, 1990, p. 73-92.

NIKITIUK, L. S. (1996) *Repensando o Ensino de História* (Org.). 6 ed, São Paulo, Cortez, 2007.

NININ, M. O. G Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou resignificando a direção escolar. Tese Doutorado. PUC-SP. 2006.

NININ, M. O. G. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, n. 48, Dec. 2008 . Available from

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982008000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982008000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10/2009.

OLIVEIRA, C. A. B.; MATTOSO, J. E. L. *Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Scritta, 1996.

OLIVEIRA, R. *O Ensino Médio em Questão: A Análise de uma História Recente* B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.1, jan./abr. 2008. <http://www.senac.br/BTS/341/artigo-4.pdf> acesso em 08/03/2009.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a Educação: contribuições de Vygotsky. In: OLIVEIRA, M. K. ; CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E. ; LERNER, D. (Orgs.) *Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. São Paulo: ABDR, 2006, p.51-84.

OLIVEIRA, W. A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distancia. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica-SP. São Paulo, 2009.

ORSOLINI, M. (2005) A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGGLIO, C (Orgs.) *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. São Paulo: Artmed, 2005.

OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. 2.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

PENYCOOK, A. (2006). Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola p. 67-84.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS – TYTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Trad. M. E. Galvão Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

PINSKY, J. (1988) (Org.) *O Ensino de História e a criação do fato*, 2ª edição. São Paulo. Contexto, 1990.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY C. B (Orgs.) In: *História da Cidadania*, 4ª Edição. São Paulo: Contexto, 2003, p.9-13.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, 5ª Edição. São Paulo: Contexto, 2008, p.17-36.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como reguladora aprendizagem. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGGLIO C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 65-88.

REGO, T. C. *Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 2000.

RIBEIRO, R. R. O lugar da História ensinada no discurso curricular. *Cadernos de História*, p. 23-40, n. 12/13, v. 01 – 2004 / 2005 - Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. <http://www.seer.ufu.br/index.php/cadernoshistoria/article/viewPDFInterstitial/75/67>. Acesso em 15/07/2009.

ROCHA, U. (1996). Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, L. S. (Org.) *Repensando o Ensino de História*. São Paulo, Cortez, 2007.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

SAVIANI, D. (1986) *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros Orais e Escritos na Escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. PortoAlegre: Artmed, 2000.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Edição Especial da Proposta Curricular. *Revista do Professor*. São Paulo: IMESP. 2008.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, M.; FONSECA S. G. Ensinar história no século XXI: em busca do tempo perdido. Campinas: Papyrus, 2007.

SIMAN, C. M. L. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, P. A.; GERHARDT, M.; CORSETTI, B.; CAIMI, E. F. (Orgs.) *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p.81-108.

SMYTH, J. *Teachers Work and the Politics of Reflection*. American Educational Research Journal, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOARES, O.P. *A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos*. Araraquara/SP, Junqueira & Martins, 2008.

SORJ, B. *A democracia inesperada: cidadania, direitos humanos e desigualdade social*. São Paulo: Jorge Zahar, 2004.

SOUZA J. V. *Leitura no Ensino Médio uma experiência interdisciplinar no contexto da escola pública*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica- SP. São Paulo, 2008.

SOUZA M. C. B. R. - *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*, tese de doutorado. UNESP Marília, 2007.

SPEGIORIN, M. T. S. *Por uma outra Geografia escolar: O Prescrito e o Realizado na atividade de ensino-aprendizagem de Geografia*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica- SP. São Paulo, 2007.

STAM, R. Michail Bakhtin e a Crítica Cultural de Esquerda In: KAPLAN, E. A. (Org.). *O mal estar no pós-modernismo: teorias, práticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 140-149, 1993.

TROJAN, R. M. Estética da sensibilidade como princípio curricular. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 425-443, maio/ago, 2004 ([www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22512.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22512.pdf)) acesso em 15/05/2009.

VIGOTSKI, L. S. (1934) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. (1930). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. (1930) *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. (1925) A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.55-85.

VOLOSHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in art (concerning sociological poetics). In: *Freudianism. A marxist critique*. New York Academic Press, 1926/1976. (Trad. do russo de I. R. Titunik). Disponível em [http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03textos/autores/Bakhtin\\_Discurso\\_na\\_vida.pdf](http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03textos/autores/Bakhtin_Discurso_na_vida.pdf). Acesso em 16/06/2009. Tradução de Cristóvão Tezza ( para uso didático).

WERTSCH, J. V. Mediation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. *The Cambridge Companion to VYGOTSKY*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p.178-192.

\_\_\_\_\_. *Mind as Action*. New York: OUP, 1998.

WERTSCH, J.V.; TULVISTE, P. (1996) L. S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, H. (org.) (1996) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 61-82.

ZAMBONI, E. Representações e linguagens no ensino de história. *Revista Brasileira de História*. vol. 18, n.36, 1998, pp. 89-102. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200005&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200005&script=sci_abstract); acesso em 12/03/2009.