

História ensinada e Dialogismo: prática de letramento no 6º ano do Ensino Fundamental

*Taught history and Dialogism: literacy practice
in the 6th grade of elementary school*

Patrícia Bastos de Azevedo*

RESUMO

O presente estudo buscou investigar a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada, operando conceitualmente com o campo da linguagem a partir do Círculo de Bakhtin como arcabouço teórico em interface com o currículo. Como foco e recorte metodológico, investigou-se, em um tempo determinado do ano de 2009, o 6º ano de escolaridade do ensino fundamental no espaço específico da sala de aula de história de uma escola estadual no Rio de Janeiro/Baixada Fluminense. Na perspectiva teórica adotada, os enunciados se constituem no processo relacional situado, com um pano de fundo sociocultural, e o cenário composicional se relaciona diretamente com o emprego das enunciações e de suas relações intersubjetivas.

Palavras-chave: História ensinada; letramento; dialogismo.

ABSTRACT

The present study investigates the production of meaning in literacy practices in History education and it is shaped conceptually by the field of language drawn from the Bakhtin Circle as its theoretical framework in interface with the curriculum itself. This study focused on the 6th grade History lessons in classroom environment in an elementary state school in Rio de Janeiro/Baixada Fluminense in 2009 during a determined time. According to the theoretical perspective adopted, the statements are formed in the situated relational process as a social-cultural backcloth whereas the compositional scenario is directly related to the usage of utterances and their inter-subjective interactions.

Keywords: History taught; literacy; dialogism.

* Doutora em Educação. Professora da área de Ensino de História na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Nova Iguaçu, RJ, Brasil. patriciabazev@gmail.com

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico, que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente esse Adão podia realmente evitar por completo essa mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode se afastar.

Bakhtin, 1998, p.88

HISTÓRIA ENSINADA E SIGNO SOCIAL

Iniciamos este artigo dialogando com as ideias de Volochinov/Bakhtin (2002) acerca da concepção de “indivíduo”, concebido como um ser ideológico, histórico e internamente condicionado por fatores sociológicos. A individualidade é dessa forma situada e está em constante formação nas relações sócio-histórica, marcadas pelo tempo-espço que constitui o sujeito.

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socio-ideológico. Essa é a razão porque o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos. Todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior. (Volochinov/Bakhtin, 2002, p.58)

O *outro* nos forma e é formado por nossos enunciados. Dessa perspectiva, a enunciação se estabelece nas relações sócio-históricas, não havendo um enunciado individual em sua essência, mas apenas enunciados em constante construção nas relações interpessoais: “Bakhtin propõe um agente que vê seu ponto de vista, exotopicamente, a partir desse mesmo ponto de vista, composto com base em suas relações com outros sujeitos que conferem o necessário, e

sempre fluido, acabamento” (Sobral, 2008, p.18). Segundo tal concepção, o enunciado está sempre em um estado de acabamento e incompletude, isto é, cada enunciação traz em si um acabamento fluido, fechando em si uma ideia.

A produção dos enunciados é intercâmbio; assim, cada enunciado anuncia ao outro o processo dialógico que o compõe. A troca se estabelece em um tempo-espaço e o ato enunciativo se constitui com sujeitos situados.

O enunciado é pleno de *totalidade dialógica*, e sem levá-la em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (Bakhtin, 2003, p.298)

O enunciado é proferido em uma relação avaliativa e, dessa maneira, cada indivíduo profere uma enunciação a partir de sua compreensão arquitetônica do tempo-espaço em que sua construção está se realizando. Em outras palavras, os atos enunciativos se constituem em diálogo com o mundo da vida que o permeia e o constitui. Uma vez que essa questão é constitutiva do discurso,¹ a construção enunciativa se estabelece na “totalidade dialógica” e o pensamento “individual” opera em processos dialógicos significados pelo tempo-espaço sócio-histórico. Vale lembrar que esse tempo-espaço se constitui de múltiplas “individualidades” socialmente construídas, o que significa que o “meu” enunciado traz em si ecos e silêncios de vozes dos “outros” que formam a subjetividade. Tais ecos e silêncios constituem o enunciado como único e situado, pois cada “palavra” adquire uma plasticidade mediada pelo universo discursivo concreto.

Todo produto ideológico leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas esse próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social.

...

De fato, como já dissemos, todo pensamento de caráter cognitivo materializa-se em minha consciência, em meu psiquismo, apoiando-se no sistema ideológico de conhecimento que lhe for apropriado. Nesse sentido, meu pensamento, desde

a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis. (Volochinov/Bakhtin, 2002, p.59)

A individualidade é concebida nos limites de uma perspectiva situada, tal como as manifestações proferidas pelo indivíduo, marcadas pelo signo ideológico sócio-historicamente constituído. Assim, as formas de transmissão de um saber e a construção – individualizada – do conhecimento estão constituídas na esfera sócio-histórica situada. O indivíduo é dimensionado em uma relação social “eu para-o-outro, condição de interseção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido” (Sobral, 2008, p.22), e a identidade, nessa perspectiva, é intersubjetiva: eu sou eu, e sou e estou no outro que me constitui.

Tudo que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe etc.), com a sua entonação, em sua totalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a totalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo ... Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. Mais tarde começa a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto *eu* e do *outro*. (Bakhtin, 2003, p.373-374)

Por meio desse diálogo com o Círculo de Bakhtin², buscamos pensar a construção do conhecimento de acordo com uma relação intersubjetiva, historicamente situada no tempo-espaço, que se caracteriza por constante plasticidade e incompletude. Na perspectiva do tempo-espaço em constante construção e significação³ em que os enunciados se constituem enquanto materialidade significativa, o conhecimento é produzido por sujeitos socialmente constituídos permeados pelos signos ideológicos de sua historicidade social.

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científico, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas... (Bakhtin, 2003, p.209)

A história ensinada como um “campo de emprego” da linguagem está impregnada dessas “relações dialógicas”. O professor, ao proferir o enunciado em sala de aula, dialoga com múltiplos campos discursivos, tecendo sentido sobre o passado ensinado. Sua explicação está impregnada de dialogismo oriundo de múltiplos campos discursivos (de seu cotidiano, das concepções de história e de educação, de seus valores pessoais etc.).

O enunciado, sendo historicamente tecido e validado, é produzido pelo processo de valoração do sujeito, realizado com o outro e consigo mesmo. O processo valorativo se estabelece intersubjetivamente, do eu para com o outro e do outro para comigo. Assim, o conhecimento se constitui de validade e sentido devido a sua inserção em um contexto sócio-histórico relacional.

Amorim (2009, p.28) escreve:

penso que se pode destacar da discussão filosófica de Bakhtin uma reflexão epistemológica original em que o conhecimento verdadeiro somente se torna pleno se, além de verdadeiro, ele for válido. Válido e inserido no contexto, pois sem a inclusão do sujeito concreto e histórico que pensa esse pensamento o conhecimento nele contido permanece parcial.

A escola está imersa e permeada pelas relações culturais, sociais e de poder que a constituem historicamente e, nela, estão os sujeitos, desafiados pelo fazer complexo que a atualidade exige da escola e do professor. Dessa forma, o ato enunciativo do professor é forjado em uma luta constante por validade e inserção no contexto; validade, que, por sua vez, se constitui em uma arena discursiva de luta e hierarquia social.

PRÁTICA DE LETRAMENTO NA HISTÓRIA ENSINADA

Nossa busca pela compreensão das práticas de letramento⁴ na história ensinada nos levou ao encontro de múltiplas relações sociais, ora de poder ora hierárquicas, presentes na tessitura da Educação e do cotidiano da sala de aula: a hierarquia, por exemplo, é tanto construtora das interações verbais quanto influência poderosa nos processos enunciativos estabelecidos nos espaços sociais.

As linguagens que se materializam na escola – em nosso caso específico estudamos as estratégias de letramento que se estabelecem na sala de aula de história do 6º ano do Ensino Fundamental⁵ – são construtoras de práticas constrangidas e cerceadas pelas questões situadas no tempo-espço de significação. Nessas práticas, as relações de poder – que se expressam na fala, na leitura e na escrita do fazer cotidiano da história ensinada – permeiam a produção de conhecimento. Além disso, os signos que compõem a plasticidade do ensinado na disciplina escolar história são sócio-historicamente constituídos por questões pertinentes a diferentes campos de enunciação e à própria compreensão e propagação da história no mundo da vida.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego de língua efetua-se em forma de enunciado (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológico e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional... (Bakhtin, 2003, p.261)

Os enunciados proferidos na história ensinada ganham um grau de originalidade característico, pois estão em constante significação em ato, sendo constituídos pelo múltiplo e pelo inconstante, que formam o terreno movediço em que se situa a sala de aula e o fazer escolar. Nesse sentido, os enunciados se constituem na multiplicidade social e pela intersubjetividade do professor que enuncia o passado ensinado.

Comprendemos que o ensinado se constitui como signo social. Como protagonista desse ato, o professor é um sujeito historicamente situado que traz para a sala de aula seu referencial de vida, construindo enunciados “concretos e únicos” ao longo do processo de ensinar – todos esses são fatores que caracterizam a materialização da história ensinada e as práticas de letramento presentes nesse processo. Trata-se de processos e práticas únicas por sua circunstância delimitada pelo tempo-espço sócio-histórico e pela individualidade de seu protagonista, o professor.

O saber do professor, situado em uma perspectiva histórica, cultural, social e filosófica, revela suas concepções de mundo, tempo, educação, ensino e história, construindo uma das faces da história ensinada, de caráter intersubjetivo e fundamental para a arquitetônica dos atos discursivos que se estabelecem no ensinado.

Concebemos a história ensinada como uma matéria constituída na interseção Educação, História e singular, que se estabelece na ação do professor. Por isso mesmo, ela possui marcas estilísticas, composicionais e éticas em sua construção e significação dos campos discursivos nos quais está imersa, ganhando assim um acabamento próprio ao constituir um campo distinto e original.

Uma vez que a história ensinada traz implícita uma estética que se materializa no espaço da sala de aula, sua imersão nos campos que a compõem não pode ser negada, pois esse fato forma um traço estilístico de sua existência. Como composição em ato, a história ensinada está sujeita à materialidade que a produz, sendo diferente da historiografia, dos debates acadêmicos relativos à Educação e de outros espaços da vida ordinária, muito embora esses campos sejam constitutivos, orientem seus atos e delineiem as práticas de letramento que vão se estabelecendo no ensinar.

A HISTÓRIA ENSINADA NA PRODUÇÃO DE SENTIDO NO ESPAÇO ESCOLAR

Pensamos o ensinado como signo ideológico permeado pelas questões do letramento, tanto em seu viés prático como sócio-histórico. Fala, leitura e escrita na história ensinada são fundamentais e desafiam os professores em suas ações cotidianas nas diferentes disciplinas que compõem o currículo no ensino fundamental.

Como já apontamos, compreendemos que uma das faces da história ensinada é seu espaço de interseção entre educação, história e o mundo da vida, de modo que, nesse complexo contexto relacional, são produzidos discursos ambivalentes, hibridizados, inéditos e situados, compondo o ensinado e sua valoração frente à educação e ao mundo. Não podemos deixar de destacar que, embora seja um “campo” distinto de produção criativa, o ensinado está sob

constrangimentos e contingências de outros campos discursivos que o estruturam e que formam sua identidade.

Se compreendemos a escola como um espaço social múltiplo, intrincado e heterogêneo, é nesse caldo complexo que se constituem e se estruturam os saberes produzidos e ensinados. A escola não é uma entidade autônoma e individual, mas é sim uma formada por múltiplos sujeitos e intersubjetividades que se constituem discursivamente. A escola se estrutura nesse dinâmica sempre em processo de construção, destruição e produção de sentido.

A sociedade se constitui historicamente de grupos sociais que, uma vez imbuídos de interesses múltiplos e geralmente divergentes, produzem enunciados imersos no tempo-espaço que os compõe. Os enunciados se confrontam, disputam poder e legitimação, e assim produzem novos dizeres que agregam e desagregam sentidos e verdades. Nesse sentido, as múltiplas vozes desses grupos sociais disputam supremacia também no espaço escolar, pois a escola existe enquanto instituição que ocupa um espaço social e produz, portanto, sentidos e verdades.

Múltiplos grupos estão presentes e representados na escola pelos indivíduos que constituem esse espaço e pelas lutas políticas que traçam o currículo em suas múltiplas dimensões. Logo, a escola se compõe de diversas vozes e enunciados proferidos por sujeitos – mais que discentes, docentes e comunidade escolar – que, em constante produção de sentido, constituem-se como sujeitos individualizados que exercem força sobre ela – seja de permanência seja de mudança. Não se trata de uma constituição igualitária e de participação plena; na verdade, as relações e as disputas por validade são heterogêneas e complexas, permeadas pelas relações de força, hierarquia e poder.

A escola, dimensionada em seu aspecto de tempo-espaço sócio-histórico situado, é um “organismo” único e, assim, produz uma “cultura singular”, pois os múltiplos sujeitos que proferem seus enunciados nessa arena polifônica trazem em si uma singularidade. Ou nas palavras de Monteiro: “Professores e alunos são sujeitos, portadores de visão de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação...” (Monteiro, 2007a, p.82).

Com essas questões em vista, não podemos compreender a escola como possuidora de uma “cultura específica e única”, pois acreditamos na

circularidade das vozes, no dialogismo e na heteroglossia formadores das múltiplas expressões e constituições culturais.

No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” corre na “interação viva das vozes sociais”. Nesse “simpósio universal”, cada ser humano é social e individual. (Fiorin, 2008, p.28)

Somente compreendemos uma “cultura específica e única” da escola, se ela for dimensionada em suas múltiplas individualidades, levando em conta o específico que cada ser humano é em si, no tempo-espaço sócio-histórico que o constitui e, assim, também na cultura escolar. Vislumbrando a questão por essa perspectiva, não negamos a imersão da escola no mundo da vida que a forja e é por ela constituído. Na verdade, destacamos que, ao pensar essa “cultura específica e única”, temos que dimensioná-la “na interação viva das vozes sociais” e no “simpósio universal” que cada pessoa é nos múltiplos espaços que ocupa socialmente.

Consideramos a escola tanto um lugar privilegiado de divulgação e produção de cultura letrada, quanto um espaço social que compõe a sociedade, porém deve ficar claro que não a apresentamos como um todo harmônico e perfeito. Compreendemos que esse espaço se constitui no mundo da vida, múltiplo e complexo, cujas relações de poder são expressões de constantes batalhas por supremacia, legitimação e validade.

Nesse sentido, a história ensinada é produzida a partir de referências tanto da história como da educação e constrói seu sentido, em primeira instância, estruturada por esses dois campos discursivos e, em segunda instância, por tantas outras questões que impregnam o ensinado e o transformam em um terceiro campo, com identidade própria e estética específica (Azevedo, 2014a). Usando as palavras de Bakhtin (1998), a história ensinada é um “híbrido”, construindo, nessa arena discursiva, enunciados que dialogam com a história, a educação e o todo social que estrutura o espaço concreto da sala de aula. Vale a pena frisar que essas identidades e individualidades estão em processo de significação histórica, constituindo-se em seu tempo-espaço.

A história e a historiografia, assim como as concepções de educação, permeiam de forma estruturante o ensinado, porém não o oprimem nem o

condicionam de forma absoluta (Azevedo, 2014b). As ações desses campos de enunciação são em alguns momentos sutis e em outros momentos ações deflagradas, constringendo e modelando os sentidos produzidos e seu comprometimento social e histórico, mesmo que não retirem do professor a possibilidade de criação e criatividade.

O professor, em sua ação, dialoga com diferentes forças e campos discursivos, produzindo uma materialidade inédita e em constante produção de sentido. Esse diálogo não se estabelece sob uma harmonia absoluta, já que as relações de poder e legitimação permeiam o estabelecimento dos processos enunciativos em seu alicerce e fundação. Ocorre que o ensinado, assim como a história e a educação, se constitui em uma relação marcada pelo mundo da vida, pela subjetividade do professor e pelo tempo que posiciona historicamente esses campos enunciativos. Nesse sentido, reiteramos que a história, a educação e o ensinado são constructos situados e constituídos por questões políticas, filosóficas, sociais e históricas que fundamentam a tessitura dos espaços de confronto e poder.

Por esse viés, é possível afirmar que a historiografia exerce uma influência forte sobre a história ensinada, principalmente sobre a versão historiográfica presente nos livros didáticos. Por diversos e distintos fatores, o professor utiliza a referência contida no livro didático como “verdade” e “autoridade” na construção composicional de suas explicações. Por conseguinte, salientamos que o uso dessa estratégia pedagógica não consiste simplesmente em uma adesão incondicional à abordagem historiográfica apresentada e nem em uma ação acrítica; pelo contrário, tal escolha se origina das diferentes questões presentes no cotidiano da sala de aula e das necessidades imperativas que o ensinar apresenta rotineiramente e cotidianamente.

Monteiro (2009), refletindo sobre o livro didático, argumenta que:

Esses processos de explicação do texto do saber, inerente à transposição didática, implicam uma descontextualização, tendo em vista as problemáticas e problemas do campo científico. A saber, é “descontextualizada da rede de problemática e problemas que lhe outorgam seu sentido completo”. Sua recontextualização no campo educacional decorre de constringimentos próprios à cultura escolar e, segundo Chevallard, gera saberes originais que precisam da interlocução com o saber acadêmico, por meio de análise epistemológica, para poderem ser com-

preendidos. De acordo com esse autor, portanto, os livros didáticos expressam um momento da transposição didática. (p.190)

O livro didático, nesse sentido, traz uma apresentação/síntese de diversas historiografias acadêmicas hibridizadas e recontextualizadas em uma perspectiva “ideal” de aluno e professor e em uma hipótese de sala de aula que pode vir a ser ou não confirmada. Em outras palavras, essa apresentação/síntese é traçada por marcas estilísticas historicamente construídas e busca um diálogo hipotético com diferentes leitores e escalas de poder – aluno, professor, responsáveis, MEC etc.

Antes de chegar às mãos de professores e alunos, o livro didático é, portanto, dimensionado tendo em vista diferentes fatores sociais e políticos, tanto quanto diferentes interlocutores em instâncias várias de poder e arbitragem. Dessa forma, o professor, em sua dinâmica pedagógica na sala de aula, utiliza o livro didático como elemento para compor sua explicação e dar sentido à história ensinada. Tal suporte, ao chegar às suas mãos, ganha uma função social e didática que extrapola a intenção do autor e dos avaliadores do Ministério da Educação (MEC) e até mesmo a historiografia escolar nele contida. Em suma, o livro torna-se um elemento na construção de sentido que habita a história ensinada.

O reconhecimento do professor como autor do seu texto de saber, mesmo que essa autoria esteja num contexto de autonomia relativa, como afirma Chevallard (1991), implica o reconhecimento da sala de aula como um espaço de ação e produção de saberes, onde há possibilidades de criação, dúvidas, incertezas, situações inesperadas e desconcertantes... (Monteiro, 2007a, p.115)

O professor, como “autor de seu texto”, pode transformar e subverter a ordem contida no livro, usando partes do texto, ou usando apenas as imagens, ou ainda aplicando os exercícios ou parte deles, de acordo com o encaminhamento pedagógico que aplica em sala de aula. Além disso, a materialidade da aula se realiza face a face, profundamente marcada pela oralidade na emergência do fazer, e determina, de forma estruturante, sua estética enunciativa. Logo, distinguem-se essencialmente o ensinado em “ato” e o ensinado “potencial” que estruturam a produção e as propostas contidas nos livros didáticos.

EVENTOS DE LETRAMENTO NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA

Eventos de letramento são interações sociais integradas pelo texto escrito e constituídas pelas participações dos sujeitos nos processos interpretativos. A marca da escrita esculpe a face desses eventos, sendo assim a sociedade brasileira,⁶ no recorte do tempo-espaço que investigamos, compreendida como grafocêntrica, pois é estruturada pelas palavras escritas em seu sentido composto sócio-historicamente.

Por evento de letramento designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interação (Hearth, 1982, p.93), seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro). (Soares, 2004, p.105)

Dessa perspectiva, a sala de aula é historicamente um evento de letramento, de caráter distinto e socialmente constituído de valor e validade, que se estrutura por meio de condicionantes sociais situadas nas práticas de letramento desenvolvidas durante o processo de ensino.

As práticas de letramento que realizadas nos ciclos finais do ensino fundamental distinguem-se por uma marca específica fundamental: os campos discursivos das disciplinas escolares que compõem o currículo. Neste artigo, do mesmo modo, as práticas pedagogizadas de letramento são compreendidas como circunstanciadas pelos campos discursivos que constituem a disciplina escolar história.

O letramento na história ensinada é eminentemente hibridizado, criando um novo texto, “uma nova síntese, a partir de práticas de ensino especializadas, que levam em conta questões relacionadas às necessidades dos processos de aprendizagem” (Monteiro, 2007a, p.86). Os eventos, na perspectiva adotada, são situações pelas quais as práticas de letramento são observáveis, envolvem uma perspectiva situada da ação e localizam-se em um tempo-espaço sócio-histórico que forja o sentido.

Neste artigo, a análise do evento busca compreender as práticas de letramento que compõem a produção de sentido na história ensinada, permeadas

pelas múltiplas relações de poder que conferem significação às concepções de ensino e às práticas de fala, leitura e escrita materializadas no ensinado.

EVENTO – “EXERCÍCIO”

| Emissor | Enunciado | Fala |
|-------------------|-----------|---|
| Caio ⁷ | 1 | <i>Vamos abrir o livro de novo e fazer o exercício.</i> |
| Aia ⁸ | 2 | <i>Que página? Que página, professor?</i> |
| Aio | 3 | <i>Página 95.</i> |
| Aio | 4 | <i>Que página 95 o quê, você tá ficando doido?</i> |
| Caio | 5 | <i>Na página 92...</i> |
| Aio | 6 | <i>A gente já fez...</i> |
| Caio | 7 | <i>A gente fez o número 5.</i> |
| AIm | 8 | <i>Fez... não fez... FEEEEEZ*</i> [alunos disputam a resposta durante cerca de 2 minutos]. |
| Aia | 9 | <i>Deixa eu falar, professor.</i> |
| | 10 | <i>Fala...</i> |
| Aia | 11 | <i>A gente só fez... A gente não fez o 1, nem o 4 e nem o 5... A gente só fez o 2 e o 3.</i> |
| Aio | 12 | <i>A gente fez [um aluno insiste que as questões já haviam sido realizadas].</i> |
| Caio | 13 | <i>Vamos fazer...</i> |
| | 14 | <i>Já vai dar 3 horas, quero corrigir tudo... [olha para o relógio].</i> |
| | 15 | <i>Vamos fazer a 5 e a 6...</i> |
| | 16 | <i>São 5 questões ‘a’, ‘b’ e ‘c’ em uma e ‘a’ e ‘b’ em outra.</i> |
| | 17 | <i>Então, página 92...</i> |
| | 18 | <i>São 5 questões, ‘a’, ‘b’ e ‘c’ em uma e ‘a’ e ‘b’ em outra.</i> |
| Aio | 19 | <i>Copiar professor?</i> |
| Caio | 20 | <i>Não, só pra informar [escreve no quadro a página e o exercício que deverá ser feito].</i> |
| | 21 | <i>[o exercício é realizado em aproximadamente 15 minutos e, durante esse período, o professor atende os alunos em suas mesas].</i> |

- 22 *Vamos fazer silêncio aí, vamos corrigir...*
Galera, vamos fazer silêncio aí...
- 23 *Ramsés II... então, vocês percebam, galera...*
Apesar de ele ser um homem... ser um ser humano... ele está
colocado na mesma posição dos outros na imagem, que na
verdade são deuses...
A gente pode interpretar que o faraó é considerado deus...
O faraó, esse aqui [aponta a imagem do livro didático], o da
direita.
- Sarah 24 *Ele está normal na foto...*
- Caio 25 *Falei isso na última aula, Sarah...*
Existe deuses que só têm característica de homem...
A deusa Isis é só mulher, o deus Osíris é todo homem...
Existem deuses que têm forma de homem e de animal,
Toth por exemplo... Toth, esse que tá aí...
Então essas são as percepções que eu tenho da imagem.
A letra 'b'...
A descoberta de vários corpos mumificados.
- Aia 26 *A escreve no quadro.*
- Caio 27 *Deixa eu ler a questão?*
A descoberta de vários corpos mumificados revela outra crença
da religião egípcia estudada nesta unidade. Que crença é essa?
- AIm 28 [vários alunos falando junto, o áudio não registra a fala]
- Aio 29 *Eles acreditavam na vida após a morte...*
- Caio 30 *Isso...*
Alguém escreveu alguma coisa diferente...
A resposta mais correta é essa...
Anotem aí...
- 31 *Eles, os egípcios, mumificavam os corpos, pois acreditavam na*
vida após a morte...
- 32 *Eu tô sem caneta, gente [começa a escrever a resposta no*
quadro, mas a tinta da caneta está acabando e fica muito clara
a resposta].

- [conforme ele escreve no quadro, os alunos copiam a resposta, mesmo aqueles que haviam respondido]
Continuação da letra 'b'.
- 33 *Explique por que ela levava os egípcios antigos a mumificar os mortos.*
A resposta que eu dei responde a letra 'b' toda...
Porque eles mumificavam os mortos...
Porque eles acreditavam na vida após a morte...
- Aia 34 *Pode colocar só isso?*
- Caio 35 *É # [olha o relógio controlando o tempo da aula].*
 36 *Vamos lá, dá pra gente fazer mais um exercício...*
- Aio 37 *Dá não....*
- Caio 38 *Faltam 10 minutos...*
Vamos fazer a número 7?
- Aios 39 *NÁÁÁÁÁÁÁÔ [principalmente os meninos e poucas meninas gritam e batem na mesa fazendo um alarido festivo e rindo da brincadeira que estão promovendo].*
- Aias 40 *SIIIIIIIM [várias meninas e alguns meninos tentam suplantar a voz dos meninos pedindo mais exercício].*
- Caio 41 *[espera a turma acabar as manifestações apresentando um leve sorriso] número 7 letra 'a'...*
- Aias 42 *Oba... [levantam as mãos em sinal de vitória].*
- Caio 43 *Silêncio /psiu/...*
 44 *A pintura a seguir representa uma cena de batalha.*
Vamos olhar a imagem, lá... vamos olhar a imagem...
O que ela está dizendo para a gente?
- 45 *O que está bem no centro?*
- Aio 46 *O faraó...*
- Caio 47 *O faraó... comparem o tamanho do faraó na imagem, com os outros personagens da cena...*
- Aia 48 *Faraó é maior...*
- Caio 49 *Qual é o maior? É o maior...*

- 50 *Aí vocês veem de um lado... do lado esquerdo da cena, vocês veem os soldados...*
- Aia 51 *É pra colocar no caderno?*
- Caio 52 *Não... é... primeiro eu tô analisando a imagem com vocês.*
- 53 *Atrás do faraó tem quem?*
- Aio 54 *Soldados.*
- Caio 55 *De quem?*
- 56 *Dele*
- 57 *Dele... ou seja ele tá lutando sozinho?*
- AIm 58 *NÃÃÃO...*
- Caio 59 *Logicamente não...*
- 60 *Do outro lado, a gente tá vendo o quê?*
- Aio 61 *Escravos...*
- Caio 62 *Exatamente...*
- Aio 63 *Índio.*
- Caio 64 *Índio não... são o, né... o povo africano /psiu/ [estala os dedos chamando a atenção dos alunos que estão conversando].*
- 65 *É o povo africano que está sendo derrotado pelo faraó... certo? Vocês estão vendo aí que tem uma porção de corpos espalhados...*
- 66 *Então, vamos responder a letra 'a'... que eu acabei de falar. O que vocês estão vendo na pintura?*
- 67 *O faraó lutando contra os...?*
- Aio 68 *Africanos*
- Caio 69 *O povo africano... contra um povo africano... certo?*
- Aia 70 *Eu coloquei assim... uma batalha entre os faraós...*
- Caio 71 *Faraó no singular...*
- O faraó e uma nação africana... um outro país... um outro povo...*
- Beleza...*
- Aia 72 *Coloquei assim#*
- Caio 73 *O faraó com outro povo africano...*
- [aguarda os alunos escreverem] *A letra 'b' é assim...*

| | | |
|------|----|--|
| | | <i>Por que o faraó é representado com um tamanho maior?</i> |
| Aio | 74 | <i>Porque ele é considerado um deus.</i> |
| Caio | 75 | <i>Porque ele é na verdade um rei, tracinho, deus... Por isso ele é representado de forma [faz com a mão o movimento de maior] maior... maior que os outros.</i> |
| Aia | 76 | <i>Veja, professor, se está certo#</i> |
| Caio | 77 | <i>Tá bom... Vamos resumir... por que ele tá maior na imagem? Porque ele é considerado um deus, não é isso?... Na próxima aula, se vocês estiverem juntos, eu vou separar.</i> |

Em nossa pesquisa, as práticas de letramento no espaço da sala de aula são compreendidas como imersas no espaço múltiplo, híbrido e ambivalente que constitui o ensinado. Dessa forma, elas estão submetidas a regras, como já afirmamos, de diversas ordens, sejam do espaço micro – a escola e a sala de aula –, sejam das relações macro, as quais exercem um controle parcial mas real sob o ensinado. No caso, os exercícios possuem a função de fixar conteúdos curriculares ensinados pelo professor, presentes no livro didático ou não.

Na cena – Exercício –, o professor aplica uma série de tarefas que estão no livro didático. Os exercícios realizados na cena têm por função pedagógica dar continuidade ao conteúdo explicado no evento – Aula típica – e fixá-lo. Relembramos que cada aula do professor *Caio*, semanalmente, possui o total de 100 minutos, isto é, 1 hora e 40 minutos de aula. O exercício de fixação, precedido da explicação do conteúdo, ocupa, em geral, o final das aulas – ou o início, quando acontece a correção do trabalho de casa –, funcionando como meio fixação e desdobramento da ação anterior.

O “conhecimento pedagógico geral” do professor (Monteiro, 2007a, p.191)¹⁰ tem importância substancial na organização do roteiro pedagógico aplicado em sala de aula. O tempo, em sua perspectiva mecânica, isto é, os minutos que o professor possui na organização de sua aula e no desdobramento da explicação e dos exercícios, é um elemento fundamental e estruturante no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. As aspirações e as pretensões do professor estão sob a égide do tempo de aula.

Nos [E: 13 a 18], a marcação do tempo é fundamental no desenvolvimento da aplicação do exercício e de sua correção – *Já vai dar 3 horas, quero corrigir tudo...* A fala, seguida do movimento – [olha para o relógio] –, faz pensar no quanto algumas condições são elementos cerceadores e limitadores do processo de prática na sala de aula.

7 A pintura a seguir representa uma cena de batalha. Observe-a com atenção e siga o roteiro de análise.

- a) Descreva o que você vê na pintura.
- b) Por que o faraó é representado com um tamanho maior que o das outras pessoas?
- c) Você acha que o faraó lutaria sozinho numa guerra, como a figura sugere? Justifique sua resposta.
- d) Compare as batalhas daquela época com as de hoje. O que mudou? O que permaneceu?



Cena de batalha pintada na arca que compunha o tesouro do faraó Tutancâmon, encontrado no Vale dos Reis, em Tebas.

A imagem anterior, que contém o exercício que compõe a cena analisada, foi retirada do livro utilizado em sala de aula. Trazemos a imagem para o corpo do texto como forma de facilitar a compreensão dos argumentos que tecemos em nosso artigo.

O exercício consistia na análise da imagem histórica, exigindo do aluno, a partir de um roteiro apresentado no livro, uma atenção aos detalhes e ao conjunto da mensagem que o “texto” proporcionava. Podemos observar que as indicações do livro propõem uma atividade que vai gradualmente aumentando em grau de complexidade de análise. O “texto” da imagem é apresentado pelo livro buscando “modos de representar e formular os assuntos de forma a torná-lo compreensível para os alunos...” (Monteiro, 2007a, p.191).

A primeira questão solicita: “a) Descreva o que você vê na pintura”. Esse exercício tem por objetivo fazer o aluno identificar a figura em dois movimentos: 1) a cena como totalidade; 2) as partes que compõem o todo da imagem. As questões subsequentes encaminham para uma leitura do “texto” (imagem) que a equipe organizadora do livro propôs.

Ao se perguntar “b) Por que o faraó é representado com um tamanho maior que o das outras pessoas?”, indica-se que a figura central é o faraó e que ele está em uma relação distinta em relação às outras pessoas que aparecem na imagem. O mesmo caminho indicado pelo livro é o seguido pelo professor para explicar o exercício. Mas o professor, impactado pelo fator tempo, conduz a resposta que atenderia à expectativa que o exercício implicitamente possui [E: 45 e 46]. O professor rompe com a progressividade que o livro indicava para a atividade, de modo que a etapa final do exercício – comparação entre o passado e o presente – é ignorada.

O exercício do livro buscava levar os alunos a produzirem em suas respostas três tipos de textos típicos da história enquanto ciência: 1) A descrição – perguntas “a” e “b” –, que levaria a uma dedução da posição social e religiosa que o faraó ocupou na hierarquia egípcia; 2) A dissertação – pergunta “c” –, que solicitaria que os alunos fossem capazes de tecer suas opiniões acerca da participação da população egípcia nas lutas lideradas pelo faraó; 3) A comparação entre as lutas no Egito e as existentes na atualidade, o “vaivém permanente, entre o passado e o presente, assim como os diferentes momentos do passado, é a operação peculiar da história...” (Prost, 2008, p.104).

O professor não aproveitou todo o potencial da questão. Não sabemos se ele está sob o imperativo do tempo ou do *simulado*.¹¹ Em sua explicação, a questão é simplificada e a descrição e a fixação da figura do faraó como deus ganha relevância na explicação do exercício, com destaque às relações hierárquicas e religiosas do Estado egípcio.

Uma questão fundamental sobre o exercício é a necessidade de apresentação progressiva da imagem. A imagem, compreendida como um texto, solicita do leitor prática e desenvoltura em sua leitura. Dessa forma, a imagem em foco apresenta elementos observados por um olhar que recebeu certa iniciação. É muito comum, nas práticas pedagógicas, pressupor que as imagens são compreendidas imediatamente por todos, que todas as pessoas possuidoras da capacidade física de enxergar são naturalmente capazes de compreender as imagens que são apresentadas. Contudo, assim como o texto, as imagens também possuem uma estética e pertencem a campos discursivos.

A imagem em questão possui marcadores temporais, religiosos e políticos que foram historicamente constituídos e que limitam sua compreensão inicial. Ou seja, a imagem analisada nos solicita uma “bagagem” (Rocha, 2009a) que

vai além de nossa capacidade de enxergar o que está posto à frente. Para compreendermos a estética composicional do texto imagético, é necessário fragmentar e extrapolar os elementos conjuntos e isolados. Em suma, responder às perguntas apresentadas no exercício supõe que o indivíduo compreenda a imagem enquanto elemento único e complexo, mas analise suas partes isoladamente e em interação discursiva.

Nesse exercício, a imagem deve ser compreendida como um texto que exige de seu leitor práticas socialmente constituídas de leitura. Tanto a imagem quanto os textos escritos, culturalmente construídos e socialmente compreendidos, ganham contornos do olhar situado do leitor. Logo, uma imagem não vale mais que mil palavras, e mil palavras não produzem mais sentido do que uma imagem. Essa equação somente se realiza em sua interação sócio-histórica no tempo-espço que a estrutura de sentido delimita. A imagem em questão exigiu indicações do professor, o qual foi apresentando o conjunto e as partes do texto imagético, conduzindo o olhar dos alunos e ensinando-lhes a compreender o texto que estava à sua frente.

No [E: 66], o professor pergunta “O que vocês estão vendo na pintura?” e, em seguida, nos [E: 67, 68 e 69], ele responde e apresenta uma informação que o livro não explora (“O faraó lutando contra os? Africanos”). A identidade espacial dos lutadores, seja dos egípcios seja de outra nação, responde a questões atuais fundamentais presentes na Lei 10639/03. Ela incorpora ao currículo os estudos da história da África e dos africanos, exigência legal que impacta os espaços micro do fazer, se corporificando em ações individuais – com o destaque feito pelo professor – e coletivas. O destaque dado à questão da localidade e das pessoas que compõem a imagem, mais que uma análise iconográfica, é um diálogo do professor com questões pertinentes ao ensino de História do seu tempo.

As práticas que compõem a sala de aula, como o letramento, nosso foco e centro de pesquisa, se relacionam com questões de ordem mais ampla. A escola, nessa perspectiva, produz conhecimentos para a sociedade, mas também responde a solicitações e intervenções desse caldo social em que está imersa e estruturada. As práticas de letramento são constituídas nessa relação complexa de sentido e de materialidade em que o ensino se corporifica. Ao indicar uma forma de resposta (“Coloquei assim#, O faraó com outro povo

africano...”) o professor marca no detalhe uma questão fundamental do currículo de história na primeira década do século XXI no Brasil.

Esse fato não se dá por acaso, não está isolado; sua tessitura se desdobra nas relações sócio-históricas que o compõem. A aula não se realiza em um espaço isolado – a sala de aula –, mesmo que esse espaço físico esteja limitado por quatro paredes e a portas fechadas. A sala de aula é espaço de passagem de múltiplas questões sociais e históricas que constituem e estruturam a escola, cujas práticas de letramento não estão isentas de relações de força e poder.

BREVES CONCLUSÕES

Nesse enquadramento, dimensionamos nosso foco para a sala de aula de história, no tempo de transição entre as séries iniciais do ensino fundamental – 1º e 2º ciclos de ensino – e as séries finais – 3º e 4º ciclos de ensino. Nosso propósito e recorte buscaram investigar o 6º ano de escolaridade e a singularidade dessa etapa na formação dos alunos e na prática do professor de História.

Ao ingressarem no 1º ano do 3º ciclo, os alunos são submetidos a uma nova ordem social escolar e têm seu ritmo rompido por múltiplos novos acontecimentos. Nesse momento de suas vidas, conhecem no mínimo oito novos professores, que possuem identidades distintas e formas diferentes de se relacionar com os alunos e com os processos de ensino. Em suma, é um emaranhado de novidades e possibilidades que desafiam professores e alunos.

Nossa perspectiva investigativa buscou, pela linguagem, compreender a história ensinada na produção de sentido nas práticas de letramento. Para enfrentar esse desafio, buscamos um diálogo teórico conceitual com dois campos discursivos: a linguagem e o currículo. A fim de proceder a esse diálogo, usamos, como arcabouço conceitual, o Círculo de Bakhtin e, como referencial metodológico, o Paradigma Indiciário. Desse modo, buscamos nos indícios as singularidades que nos possibilitassem analisar e categorizar o campo de pesquisa.

Dimensionar o “indivíduo” como um sujeito “sócio-ideológico” foi fundamental para compreender o campo de pesquisa em que estivemos imersos no primeiro semestre de 2009. O professor, protagonista de nossa investigação, na perspectiva que fundamenta nossas lentes teóricas, não pode ser visto em

uma análise direta e limitada, pois sua individualidade é compreendida sócio-historicamente, e as enunciações que materializam o ensinado estão imersas em um complexo relacional ambivalente, híbrido, circunstanciado pelo tempo-espço que o constitui de sentido.

Compreendemos a linguagem em uma perspectiva social, isto é, “só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (Bakhtin, 2003, p.209). Dessa maneira, ao olharmos as práticas de letramento que se constituem na história ensinada, estamos perspectivando essa prática em sua dimensão dialógica, logo social e ideológica. Sendo assim, a linguagem se estrutura em campos de emprego discursivo que dimensionam sua estética composicional e validade comunicacional. Se não é qualquer palavra que pode ser considerada contextualizada e legítima, as práticas de letramento estão constituídas de sentidos historicamente situados.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- AZEVEDO, Patrícia B. de. A produção de sentido na história ensinada e sua relação constitutiva com o tempo-espço In: MONTEIRO, Ana M. et al. (Org.) *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014a.
- _____. História Ensinada e prática escolar de letramento: tempo-espço de correlações de força e poder. In: GABRIEL, Carmen T.; MORAES, Luciene S. *Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. Petrópolis, RJ: Petrus; Faperj, 2014b.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. 4.ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002.
- FARACO, Carlos A. *Linguagem e diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- KLEIMAN, Angela B. É preciso ensinar letramento? Ou basta ensinar a escrever.

2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf; Acesso em: 10 out. 2010.

FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

MONTEIRO, Ana M. da C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.

_____. Professores e livro didático: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, Luiz; MAGALHÃES, Marcelo de S. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

_____. GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2007b.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2008.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

ROCHA, Helenice A. B. Aula de história: que bagagem levar? In: ROCHA, Helenice A. B.; MAGALHÃES, Marcelo de S.; GONTIJO, Rebeca. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolaridade. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NOTAS

¹ “... temos em vista que o discurso, ou seja, a língua em sua integralidade concreta e viva...” (BAKHTIN, 2010, p.207).

² Diante do debate atual com relação à teoria bakhtiniana, fizemos a opção por usar o Círculo de Bakhtin. A citação a seguir situa esse grupo em seu tempo-espaço: “Trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascido por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época batizada de Leningrado). Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso Lev. V. Pumpinski e os três ...: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev” (FARACO, 2009, p.13).

³ “A significação, entretanto, é tudo aquilo que dentro da expressão apresenta-se com o caráter do reproduzível, do estável e do que está sujeito a um processo de identificação” (PONZIO, 2008, p.91).

⁴ “Uma prática consiste em atividades com um objetivo em uma determinada situação. Co-

mo a realização da atividade pode precisar de tecnologias (lápiz e papel, as diferentes mídias) habilidades especiais e saberes, eles também fazem parte da prática. Algumas atividades (e os saberes que as sustentam) que tradicionalmente fazem parte das práticas de alfabetização das crianças na escola são: leitura em voz alta (que envolve a capacidade de decodificação); ditado (que envolve o conhecimento ortográfico); rimar palavras (que envolve a consciência fonológica); rodinha de leitura que envolve a capacidade de organização textual)...” (KLAIMAN, 2005, p.13). Aprofundaremos a questão mais adiante.

⁵ O material de pesquisa utilizado neste artigo foi produzido em uma escola estadual localizada na Baixada Fluminense/Rio de Janeiro, 6º ano de escolaridade. Aula do dia 16 de junho de 2009.

⁶ Não estamos negando a existência de sociedades ágrafas no Brasil. Apenas destacamos que nosso tempo é o século XXI, ano de 2009, no espaço do Rio de Janeiro/Baixada Fluminense, e, dessa forma, nossa realidade é marcada pelas práticas letradas em seu cotidiano.

⁷ Nomes fictícios.

⁸ Aio – aluno indeterminado; Aia – aluna indeterminada.

⁹ Destaque apenas para facilitar a visualização na transcrição dos enunciados.

¹⁰ Em diálogo com Shulman, Monteiro (2007a, p.191) escreve: “conhecimento pedagógico gera, especialmente, os princípios gerais e estratégicos de controle e organização das turmas que parecem transcender a matéria ensinada...”.

¹¹ O *simulado* caracteriza-se como uma prática de letramento escolar situada, que possui o objetivo de formar os alunos para as avaliações às quais eles são submetidos ao longo de sua formação. As avaliações em questão são aplicadas e sistematizadas pelo Estado – seja na esfera estadual ou federal – e também classificam as escolas, servindo como um dos instrumentos que definem as verbas destinadas e os abonos salariais dos professores.