

Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo

Temporalities and school daily life in a network of meanings: educational challenges in the task of educating for understanding time

Sônia Regina Miranda*

RESUMO

O que significa, para a criança, aprender sobre o Tempo, essa plural e intangível marca do humano? Que dificuldades envolvem o manejo de suas múltiplas categorias, bem como a compreensão da ideia de mudança? O que representa, para o professor, o trabalho de dilatação da consciência temporal do jovem num mundo conectado e num tempo acelerado pelas rápidas transformações do presente? Que relações existem entre o modo pelo qual historiadores interpretam o tempo e aquilo que fazemos com tais ferramentas interpretativas no espaço da sala de aula com nossos estudantes? Que permeabilidades e diálogos a sala de aula pode construir para com as camadas temporais que se dispõem para cada um de nós no mundo que circunda a escola e que pulsam ao nosso redor? O que significa educar o olhar para a percepção de tais camadas temporais, entre visibilidades e invisibilidades? Afinal de contas, por que aprender o tempo histórico é algo tão denso e segue sendo tão desafiador para muitos professores? Es-

ABSTRACT

What it means to a child learn about Time, this plural and intangible human mark? Which difficulties surround the handling of its multiple categories, as well as the idea of change? What does stand for, for the teacher, the work of temporal consciousness dilatation of the young in a connected world and in a sped up age by the quick transformations of the present? What are the existing relations between the way historians interpret time and that what we do with such interpretative tools at the classroom with our students? Which permeabilities and dialogue the classroom can produce with the temporal layers that present it selves before which one of us in the world revolving around the school e that pulse around us? What it means to educate the gaze to the perception of such temporal layers, between visibility and invisibility? By the way, why learn historical time is something so dense and continues to be such a challenge for many teachers? Those and other questions had been the steer-

* Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). sonia.miranda@ufjf.edu.br

tas e outras perguntas estiveram sob a esteira de construção deste artigo, cujo objetivo principal é problematizar o tratamento da questão da temporalidade histórica na sala de aula e na escola.

Palavras-chave: ensino de História; tempo histórico; aprendizagens temporais; didática da História; livros didáticos.

ing wheel in the construction of this article, whose main focus is to problematize the way which the issue of historical temporality has been managed in classrooms and in Schools.

Keywords: History teaching; historical time; temporal learnings; didactics of history; textbooks.

O indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. Numa sociedade assim, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem, em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar resultado em tratados de filosofia; ao crescer, com efeito, toda criança vai se familiarizando com o 'tempo' como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo no decorrer de seus primeiros dez anos de vida. Se ela não aprende a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade. A transformação da coerção exercida de fora para dentro pela instituição social do tempo num sistema de autodisciplina que abarque toda a existência do indivíduo ilustra, explicitamente, a maneira como o processo civilizador contribui para formar os habitus sociais que são parte integrante de qualquer estrutura de personalidade.

Norbert Elias. *Sobre o tempo*

Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva.

Mikhail Bakhtin. *Estética da criação verbal*

O TEMPO EM LINHAS PARTIDAS: NOTAS SOBRE O TEMA DA TEMPORALIDADE EM UM FIO DE ESCOLARIZAÇÃO

Cenas familiares: o Tempo e a escola

Foi por volta dos 7 anos de idade que, pela primeira vez, a temporalidade histórica, em sua dimensão temática e didatizada própria da sala de aula, se deflagrou para minha filha Adriana, hoje uma adolescente de quase 15 anos, prestes a ingressar no ensino médio. Era sua primeira experiência com uma 'linha do tempo'.

Parto desse ponto particular porque acredito na força reflexiva e comunicativa de experiências singulares para se refletir, de um modo mais holístico, sobre cenários significativos que envolvem a questão da construção de uma dada relação dos estudantes com o conhecimento que lhes é ofertado. Força essa que pode se converter em *espelho* para muitos professores. Espelhos são objetos dados ao olhar e aqui serão tomados como metáforas que permitem a cada leitor pensar o reflexo de si próprios ou de suas próprias experiências de formação e/ou prática profissional na imagem produzida, seja pelo seu efeito ótico ou imaginativo. Para além de espelho, o caso que será narrado – em suas nuances advindas de uma trajetória escolar ainda inconclusa – poderá também converter-se em uma *janela* para outros sujeitos, através da qual seja possível olhar para fora de si e de seu espaço e refletir sobre muitas experiências singulares e sociais em percursos educativos. *Espelhos e janelas* que nos permitam, portanto, pensar mais precisamente sobre os desafios e problemas envolvidos no imbricado processo de educação histórica de crianças e jovens.

É verdade que antes de Adriana alcançar os 7 anos, e, portanto, antes de sua entrada no ensino fundamental, o Tempo, em seu horizonte conceitual e social, já havia sido, para ela, objeto de educações despercebidas e de muitas confusões derivadas da complexidade inerente a essa compreensão. Práticas educadoras cotidianas, nem sempre tratadas com a devida intencionalidade pedagógica e conceptualização quanto ao seu sentido formador, uma vez que esse segue sendo um aspecto predominantemente invisibilizado e pouco valorizado na formação dos professores em geral.

Em suas experiências anteriores àqueles 7 anos, ela já havia se acostumado, no seio da família, a um 'cronossistema social', tomando-se, aqui, a

referência interpretativa de Norbert Elias. Ela já havia se inserido numa cultura do tempo, que lhe definiria horários e rotinas, envolvendo o dormir, acordar, brincar, comer, tomar banho, escutar histórias. Além disso, ela também já tinha sido abordada, no âmbito da educação infantil, por práticas escolares que fundamentam o processo de socialização das crianças em relação a essa cultura do tempo já posta, nos termos daquilo que nos fora analisado por Norbert Elias na epígrafe deste texto.

Isso significa dizer que Adriana, àquela altura, já tinha se acostumado com os horários e rotinas escolares em seus fluxos e dias da semana. Indo um pouco além, ela já havia sido exposta, também, a práticas escolares nas quais o Tempo aparece em função de pontas de *icebergs* associadas à construção de memórias públicas. Isso significa dizer, dentre outras coisas, que, aos 7 anos, por exemplo, ela já havia sido pintada de índio no Dia do Índio, mais de uma vez, sem que jamais tivesse tido a chance anterior de conhecer um indígena, embora tivesse conhecido, em sua experiência familiar, livros de literatura infantil nos quais narrativas indígenas traziam, para seu universo cultural, outras cosmovisões e modos de apresentar o índio, para além dos estereótipos comuns. Ela também já havia, por ocasião de seu primeiro trabalho com uma linha do tempo, experimentado ter de cantar o Hino Nacional na escola nas proximidades do Sete de Setembro, sem que tivesse passado por situações nas quais a questão das fronteiras e da identidade nacional lhe fosse exposta em sua face contrastiva. Já havia vivenciado comemorações do dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, Páscoa, dia de Tiradentes e outras tantas datas comemorativas regulares na cultura escolar e que, em certa medida, resvalam num calendário cívico e público produzido em função de múltiplos processos e historicidades envolvidas na questão dos usos políticos do passado analisada por Hartog e Chervel (Hartog; Revel, 2001). Nenhuma data, todavia, que tivesse produzido um trabalho escolar sistêmico que permitisse qualquer tipo de experiência intercultural ou de deslocamentos de si para aprender a ver o outro no tempo, ou um outro tempo. Apenas as datas pelas datas, circunscritas aos seus momentos determinados em cada ano. Aspectos de seleções que, na esteira do que nos leva a compreender Maurice Tardif (2002), compõem parte dos repertórios docentes mais profundamente impregnados em cada um de nós. Datas que foram ensinadas ao professor em sua infância, constituíram-se como saberes validados, seguiram sendo ensinadas por diversos meios e mecanismos

comunicativos e educativos não escolares e que, muitas vezes, seguem pautando escolhas, por vezes despercebidas, de escolas e professores. Por essa razão, sempre vale a pena pensar nas rotinas que se repetem em função de repertórios de saber que vão sendo comunicados intuitivamente e, muitas vezes, não refletidos, entre gerações de professores e alunos que vão se tornando novos professores, após terem passado boa parte de suas vidas imersos na experiência escolar (ibidem). Talvez essa seja uma das singularidades mais marcantes do processo de profissionalização do professor: ter passado boa parte de sua vida nessa instituição socializadora sem que, efetivamente, essa mesma instituição tenha lhe favorecido práticas contrassocializadoras, ou seja, que coloquem sob suspeita ou em xeque práticas e/ou saberes que se disseminam e se naturalizam em sua condição canônica.

*O lugar epistêmico da aprendizagem temporal:
da pesquisa ao exercício docente*

A aprendizagem do Tempo, desde que observemos e auscultemos atentamente a voz de nossas crianças e jovens, apresenta-se como um mistério desafiador e muito mais difícil do que pode parecer à primeira vista. Com minha filha não foi diferente. A despeito de ela ter apresentado, até aqui, de modo longo, um perfil que pode ser qualificado como muito exitoso em matéria de acesso ao conhecimento histórico e aos conteúdos escolares em geral, por vezes, suas dificuldades em lidar com as questões da temporalidade servem para me ajudar a evocar, com precisão, a dificuldade desse tratamento, se pensarmos a escolarização como um longo e sinuoso percurso, que não possui nada de linear, tampouco de progressivo. Seguramente, muitos dos sintomas que vejo emergir em minha casa, dificuldades pontuais envolvendo a compreensão da temporalidade, dizem respeito a processos mais profundos, não abordados em seu processo de escolarização e, seguramente, não restritos a ela, mas ampliados, em larga medida, entre seus colegas, em geral em razão diretamente proporcional à dificuldade das próprias famílias em lidarem com perplexidades não assumidas responsivamente pela escola. Na base dessa dificuldade, por certo, localiza-se o fato de que o tratamento conceitual da temporalidade histórica é, por vezes, escamoteado e diluído em meio a outros componentes tidos como ‘mais importantes’, talvez por se remeterem à esfera

do tangível, avaliável por meio de medidas diretas, quantificável por meio de testes standardizados e, conseqüentemente, passível de disciplinarização.

Muitos são os autores, dentro e fora do Brasil, que vêm nos advertindo acerca da dificuldade inerente à construção da noção de *mudança*, especialmente em um tempo pautado pelo presenteísmo e pela aceleração rápida das transformações no plano das tecnologias, da informação, da geopolítica e da organização social (Pagès, 2004; Trepát, 2008; Oliveira, 2003; Cooper, 1995; 2002). A ideia de *mudança*, muitas vezes óbvia para o professor ou para o adulto é, talvez, aquilo que diz respeito ao mais inacessível e abstrato para o estudante, considerando-se sua experiência social num tempo presente, no qual todos os elementos, objetos e práticas sociais já lhe são dados *a priori*. É, muitas vezes, inimaginável, tanto para a criança quanto para o jovem, por exemplo, não propriamente compreender o fato de que não existia o Google, o celular ou o WhatsApp² no tempo de infância das mães ou avós, mas especialmente operar com a plausibilidade envolvida na ideia de que outros modos comunicativos eram possíveis em virtude da existência de outras sociabilidades e de que a vida não se organizava com base nesse sentido de urgência.

De igual modo, é distante, e aparentemente pouco plausível, para esse adolescente consumidor de músicas em formatos digitais a ideia de que ouvir um LP dos Beatles ou de Chico Buarque nos anos 1960 representava uma aventura para poucos, um grande sonho de consumo e uma conquista. Esses discos eram preciosidades que, muitas vezes, conseguiam ser ouvidas, no máximo, graças ao compartilhamento de fitas cassete que levavam horas para ser gravadas ou meses para ser obtidas, considerando-se a dificuldade de acesso às suas fontes. Coisas que, hoje, se resolvem em segundos acessando o iTunes ou *sites* como Youtube ou Vevo. Ou podemos pensar, ainda, no quão estranho pode parecer a ideia de que fazer uma pesquisa na era pré-internet representava buscar uma biblioteca e apropriar-se dos livros, quando disponíveis, e que essa ação poderia converter-se em dias de leitura e sistematização e que mesmo a prática de cópia representava algum modo de apropriação.

Portanto, nesse sentido, podemos inferir que a relação primária que esse jovem pode vir a estabelecer com o tempo é uma relação de estranhamento. Todavia, do mesmo modo que a tecnologia alimenta estranhamentos envolvidos na descoberta de “um outro no tempo e um outro tempo”, conforme nos aponta Sandra Pesavento (2005) em um de seus textos mais inspirados, essa

mesma tecnologia também propicia pontes rápidas e potentes para outros modos de existência, especialmente envolvendo a relação com um passado mais recente. Isso produz, por exemplo, legiões de jovens fãs de Beatles, Ramones, Rolling Stones, Pink Floyd ou David Bowie em pleno início do século XXI. Nesse caso, o estranhamento se desloca para a descoberta e em configuração de modos de ser pautados por diálogos temporais que ativam outras sensibilidades, muitas vezes decisivas no contorno das identidades juvenis. Se, hoje, eu conheço boa parte da discografia desses artistas, isso não se deve ao meu próprio acesso primário a eles derivado de minha experiência no meu tempo de adolescência, mas ao fato de eles me terem sido apresentados por minha filha, em alguns casos com profundo detalhamento de suas biografias, periodizações complexas de suas trajetórias e períodos de produção, aspecto viabilizado, portanto, por esse cenário de um novo acesso cultural, impensável em minha fase de juventude e também, por certo, dos demais articulistas e pesquisadores que escrevem aqui neste caderno temático. Meu consumo cultural particular em matéria de música, portanto, se transformou, graças à Adriana, não na relação com o presente, como seria de se esperar nesse trânsito generacional, mas exatamente na relação com o passado, em virtude dos gostos musicais dela, possibilitados pelas fontes do passado disponíveis na internet. De qualquer modo, tratar e abordar o ‘estranhamento’ derivado desses atravessamentos temporais a partir de uma nova experiência cultural, ou, de um outro ângulo, engendrar outras sensibilidades que podem advir do direito à Memória e dos diálogos e trânsitos envolvendo outras temporalidades segue, para nós, se dispondo como um desafio que depende de decisões didáticas por parte do professor. Decisões que, por certo, nos convocam a ir além do exercício de transmitir informações sobre conteúdos didatizados em torno de um passado público.

No Brasil, já em 1985, o clássico *Caderno Cedes número 10*, então organizado pela professora Ernesta Zamboni, nos alertava, de modo sistêmico, em vários de seus artigos, acerca das dificuldades envolvidas nessa construção e sobre como o desenvolvimento das noções de Tempo e Espaço na criança envolviam a necessidade de uma pesquisa voltada à cartografia desses processos de aprendizagem. Nesse sentido, aquele caderno, em termos de realidade brasileira, acabaria por adquirir um sentido seminal, propulsor de pesquisas e mobilizador de muitos pesquisadores que, nas décadas seguintes, se dedicaram

a pesquisar e compreender melhor o tema. Guardado o lapso temporal que o separa de nós, segue como um material de referência de grande relevância para o trabalho do professor que quer pensar os problemas envolvidos na construção da temporalidade. De lá para cá, a produção acadêmica nacional a esse respeito cresceu, ainda que não na mesma proporção de outras temáticas. Uma rápida busca pelos mecanismos disponíveis na internet revelará um crescimento significativo das investigações e produções acadêmicas a esse respeito, ainda que sua circulação permaneça restrita a ambientes voltados à formação do professor e nem sempre façam parte das leituras que formam o historiador.³

*O Tempo histórico em relações educativas mais amplas:
compreendendo seus significados*

A temporalidade histórica traz, em si, um componente conceitual altamente complexo, porque reúne, em seu processo de didatização e nos movimentos que engendram sua aprendizagem, três dimensões centrais a serem focalizadas em nosso movimento de pensar suas implicações pedagógicas na escola: os aspectos de uma História pública, produzida e reatualizada por meio de diferentes mecanismos que visam grandes audiências; os elementos do pensamento e da linguagem envolvidos na apropriação conceitual pela criança e pelo jovem; e a construção de unidades de medida e grandezas capazes de quantificar decursos temporais em diferentes dimensões e ritmos, aspectos tributários, fortemente, da construção do pensamento matemático.

Falo, em primeiro lugar, numa História Pública, porque a normalização dos marcadores temporais na escola é derivada de um complexo processo de seleção cultural, ancorado em decisões sobre quais aspectos do passado recortar para se constituir um sentido à instrução pública. Peter Burke (2000), ao se referir aos processos de comunicação envolvidos na atualização permanente de datas escolares, por exemplo, nos adverte para o fato de que interagem, na história que ensinamos às crianças, imagens derivadas de escolhas envolvendo quais memórias selecionar, monumentos, objetos e espaços envolvidos na formação de uma memória coletiva nacional e diversos rituais. Rituais que, no caso da cultura escolar, se convertem em datas e eventos que se repetem e se transformam em nossos velhos conhecidos no espaço escolar. São rituais presentes em nossas memórias desde que somos crianças, e que nos auxiliam a

compreender uma dimensão longa e específica do processo de formação docente, nunca circunscrito a um momento inicial ou final.

Em segundo lugar, falo em pensamento e linguagem porque, quando nos referimos ao tempo, pensamos, como Bakhtin, em signos que demandam múltiplos processos sociais de mediação e a interveniência da linguagem em sua ampla rede de significações e sentidos. Quando falamos para uma criança as palavras ‘banana’ ou ‘lápis’, por exemplo, nos remetemos a uma imagem mental factível, que diz de um objeto concreto, facilmente associável e que vincula, rapidamente, o signo em questão ao seu referente direto. Todavia, quando falamos palavras como calendário, duração, sequência, modernidade, simultaneidade, estrutura, conjuntura, longa ou curta duração – portanto em uma gama maior de exemplos mais próximos daquilo que nos afeta enquanto professores de História – a associação cognitiva em questão demanda outras mediações que vão muito além da explicação de uma definição que não se vincula a um objeto concreto, mas a uma categoria emanada de uma construção cultural altamente complexa e que, por essência, ancora-se em uma perspectiva dedutiva e generalizadora, e não indutiva. Em inúmeras circunstâncias de minha vida, como professora, vivenciei cenários em que crianças dos anos iniciais, vendo álbuns de casamento de seus pais, não compreendiam a razão de elas não estarem presentes naquelas fotografias, por exemplo. Lembro-me bem da narrativa de uma professora em formação, graduanda do curso de História, sobre o quanto essa ‘descoberta’, em sua vida, provocou-lhe um movimento de rejeição aos pais em face da pretensa ‘exclusão’, e que levaria anos para compreender que não era possível ela estar presente naquelas fotos pelo simples fato de que ela não existia no momento de sua produção. Essa ‘incompreensão’, que, no limite, soa a algo cômico, é extremamente comum e recorrente em nossas escolas. Pressupõe, por parte da criança, e conseqüentemente, por intermédio da mediação do professor, a construção de uma rede de conceitos envolvendo as noções de anterioridade, posterioridade e duração que, nesse caso, demandam aplicabilidades diversas e repetição na relação com cenários e conteúdos. Para elas, não era plausível imaginar que havia um mundo preexistente e, mais do que isso, que elas não existiam quando pessoas de suas relações construíam histórias que deixavam registros, como fotografias, por exemplo. Isso significa dizer que não basta elaborar uma atividade uma única vez a esse respeito, envolvendo a relação entre tempo presente, nascimento,

tempo de vida e histórias familiares, mas também estender tais noções para outros contextos sociais e históricos, de modo permanente e, sobretudo, recorrente na ação escolar. Contextos que sejam capazes de operar, em diferentes níveis e graus de complexidade, com informações históricas associadas à relação de proximidade ou distância para com o tempo presente que, acima de tudo, é o tempo da vida.

Acompanhei muitas crianças em diferentes situações, num outro exemplo, que só conseguiram compreender, claramente, que “não eram mais velhas do que suas mães” – noção originada do fato de elas fazerem aniversário em meses anteriores aos de seus pais – por volta do final dos anos iniciais de escolarização, num momento em que conseguiam diferenciar, no tocante ao tratamento do calendário, as noções de mês e ano, e, a partir dessa diferenciação, inferir que suas mães já haviam nascido quando elas próprias nasceram, o que representa compreender sutilezas e redes envolvendo os calendários. Mas essa não costuma ser uma construção fácil, tampouco automática. George Whitrow (1993), ao nos apresentar um quadro compreensivo a respeito da historicidade do conceito de tempo, nos mostra, dentre outras coisas, que as noções de mês e ano são construções culturais sistematizadas culturalmente em sociedades/tempos completamente distintos. Em linha similar e complementar, Renato Ortiz (1991) nos ajuda a compreender que somente na modernidade, e nas disputas políticas construídas em torno de uma ideia de padronização das medidas de controle, marcação e representação do tempo e do espaço, que unidades como mês e ano foram unificadas em torno de um único calendário. Portanto, não estamos falando de algo que tenha sido fácil em termos da acumulação cultural ocorrida na própria humanidade. Não há por que pressupor, portanto, que sejam construções serenas para a criança. Mas, por certo, são construções que demandam uma ação didática claramente orientada para tal finalidade.

Quando Bakhtin se dispôs a compreender o movimento envolvido no processo de decodificação dos signos linguísticos a partir das cadeias de interação pessoal, para as quais os processos educativos constituem redes essenciais, aquele autor nos convidou a pensar que

compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo

por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos, sem interrupção, para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos. Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (Bakhtin, 2006, p.32)

Assim, é somente no processo de interação social e, conseqüentemente, na clareza quanto aos efeitos pedagógicos de um trabalho sistêmico, envolvendo o tratamento das categorias temporais em diversas circunstâncias e recortes históricos, que os signos linguísticos derivados das noções temporais podem se apresentar para os diversos estudantes, de modo consistente, em sua dimensão de Linguagem e ser capazes de produzir atividade de pensamento e deslocamentos conceituais entre diversas situações nas quais a temporalidade seja convocada em sua rede compreensiva. Tal cenário nos conduz a pensar na preponderância dos movimentos de interlocuções e dialogismo que precisam ocorrer na sala de aula, nos quais a relação entre palavra e contrapalavra de professores e alunos é parte de uma teia discursiva que pode – ou não – produzir conceitos inteligíveis.

Em terceiro lugar, quando convido o leitor a pensar nas relações entre o pensamento matemático e a compreensão da temporalidade histórica, tenho em conta o fato de que as noções temporais essenciais, tais como sequência, simultaneidade e duração, são intimamente imbricadas à construção da noção de número, fator que se dilata ao longo de um processo alargado de escolarização e letramento. Não me deterei, neste artigo, neste aspecto em particular, embora pense ser fundamental pontuá-lo em virtude das razões que se seguirão. O que me interessa apontar, neste momento, é o fato de que, muitas vezes, a separação didática envolvendo o trabalho pedagógico na escola, especialmente nos anos iniciais, entre o professor de História e o professor de Matemática, pode, nem sempre, nos ser favorável naquilo que envolve o desenvolvimento

da temporalidade na criança e no jovem, porque o processo de produção de signos linguísticos, nesse caso, não deriva de caixas compartimentadas e áreas de conhecimento isoladas em sua epistemologia e/ou percurso, mas advém de problemas cuja aplicabilidade é mais ampla.

Mas voltemos ao meu ponto de origem neste texto: a primeira experiência escolar de minha filha com um tratamento da temporalidade histórica. Desde que se iniciara sua experiência escolar, o Tempo, em sua dimensão disciplinarizadora, já se encontraria disposto, para Adriana, com seus componentes de organização e padronização de atitudes e comportamentos individuais e coletivos, sem que, necessariamente, tal experiência social e histórica se convertesse em objeto de problematização e/ou reflexão escolar.

Por outro lado eu, como pesquisadora do campo da Didática da História e formadora de professores – e, portanto, uma pessoa preocupada com as dimensões que dizem dos nexos de aprendizagem que se estabelecem entre o universo de saberes de referência, os saberes docentes e os processos próprios de aprendizagem que se operam no caldeirão cultural engendrado pela escola –, também já havia me detido a compreender e a pensar medidas que favorecessem o tratamento do tempo por parte de professores. Já havia, por muitos anos, me dedicado a interpretar as dificuldades que crianças e jovens manifestam no tocante à construção da temporalidade histórica, bem como a teorizar essa dimensão conceitual que é, talvez, a mais invisível e intangível dentre todas as marcas do humano: ninguém pega o tempo, ninguém o segura, ninguém o vê. Todavia, todos sentimos seu peso, seus efeitos, todos nós somos constrangidos, em nossas cotidianidades, pelo peso de nossos inúmeros compromissos e pela força das horas que passam e que nos dão a dimensão de uma vida acelerada, na qual, muitas vezes, não nos sentimos capazes de vencer bem tudo o que temos para fazer.

Mas me lembro muito bem de meu olhar materno, sensivelmente imbricado ao olhar da pesquisadora, sobre um evento singular, ocorrido num final de tarde comum, num dia de semana como outro qualquer. Tratava-se da chegada de um ‘dever de casa’ que cada criança – todas elas em processo de construção da aquisição da leitura e da escrita – tinha a tarefa de levar, para a sala de aula, exatamente no dia seguinte, sob o risco de perda de pontos ou repreensão. O enunciado proposto para o dever era: “elabore uma linha do tempo com os fatos mais importantes de sua vida”.

Esses fatos, segundo o enunciado apresentado pela professora, deveriam ser demarcados na linha a ser disposta num caderno brochurão pautado. Também cabe, aqui, destacar um cenário peculiar envolvendo a escola que, nesse caso, faz toda diferença em termos da narrativa que quero aqui produzir para nosso cenário de reflexão neste texto. Sua sala de aula era muito pequena e agrupava, em cada turma de primeiro ano do ensino fundamental, um máximo de 15 crianças por classe. Portanto, um cenário ideal ao desenvolvimento de uma atitude responsiva, segundo a perspectiva bakhtiniana. A despeito desse contexto de positividade, não havia, para mim, naquela circunstância, nenhum sinal ou narrativa de qualquer tentativa de aproximação anterior, por parte da docente, das questões que atravessam a tarefa de formação da consciência temporal nas crianças e que, como qualquer outra, pressupõem clareza quanto às sequências didáticas necessárias. Não aparecia, no caderno, no livro didático ou nas próprias narrativas de Adriana, qualquer movimento que permitisse compreender a intencionalidade e a sequência didática da professora a respeito do trato da questão da temporalidade. A não ser pela presença de alguns exercícios que, na Matemática, abordavam a construção de mosaicos, o tema da sequência/sucessão não havia, até então, sido pautado em sala de aula. Aliás, exatamente o tema do mosaico em Matemática seguiu, para ela, como um problema cognitivo por longos anos, e era uma atividade que lhe gerava uma enorme dificuldade de conversão da sequência de cores num padrão gráfico, fato que, a rigor, diz de uma variável estruturalmente dependente da construção de um raciocínio quanto à noção de sequência e que, evidentemente, não havia sido sequer iniciado àquela altura, quanto mais consolidado enquanto possibilidade cognitiva. Nesse caso, era como se o exercício de Matemática não tivesse elos tangíveis e lógicos com aquilo que se situa na base da compreensão do pensamento histórico. Tampouco as categorias temporais de duração e simultaneidade, atributos conceituais centrais ao desenvolvimento da noção de tempo, tinham sido evocadas, antes, por aquela professora, ainda que tivessem sido feitas, várias vezes, experiências com o plantio de feijões no algodão para se observar a germinação da semente, por exemplo. (Quem não vivenciou essa atividade na escola?) A atividade do feijãozinho, contudo, era parcial, incompleta, porque se desvinculava do registro sistêmico acerca da passagem temporal em horas, dias, semanas. Plantavam-se feijões no algodão para jogá-los no lixo e, no máximo, para se observar o processo de

nascimento. Seu elo com a construção do pensamento histórico, portanto, o registro das transformações com a passagem do tempo se volatilizava. Ou seja, um pequeno ajuste metodológico, incorporando um aspecto vital ao trabalho histórico – o registro do que é observável pelas evidências – teria feito toda a diferença na escolarização dela e de todas as demais crianças daquela turma. Por outro lado, curiosamente, se havia, de parte da professora, a consciência de que a aquisição linguística não é um aspecto espontâneo e que, portanto, pressupunha uma ação intencional quando ao domínio dos signos linguísticos e do código da língua escrita, o mesmo não valia para um vasto território de conceitos que afetam a construção da temporalidade histórica na relação direta com a tomada de consciência dos tempos verbais, por exemplo, fator que diz de uma das primeiras associações mais sólidas e factíveis, no plano da linguagem, com um tempo que aconteceu e já não existe mais. Temporalidade, portanto, que, pela linguagem expressa no pretérito, nos permite a aquisição paulatina da noção de ‘presença da ausência’, para utilizarmos uma expressão de Paul Ricoeur muito favorável à compreensão dos significados e importância desse nosso grande desafio didático.

Por que a consciência de tal complexidade não se manifestava nas opções didáticas daquela professora tão experiente, carismática e com tantos anos de trajetória enquanto professora alfabetizadora? Em primeiro lugar, porque, ao longo de sua formação, tal eixo conceitual jamais fora pautado. Sua macrovisão quanto à História jamais conhecera a perspectiva de que a História é mais do que a matéria de um conhecimento do passado, conforme advertência de Pierre Vilar (1985) e Marc Bloch (1997). Jamais lhe fora facultada a compreensão de que lidamos com uma área de conhecimento transversal e integrada à Linguagem, ao Estudo do Meio e ao pensamento matemático. Tampouco a ação de orientação pedagógica presente na escola oferecera, àquela professora, instrumentos ou parcerias que permitissem a emergência dessa reflexão ou sua materialização em sala de aula. Sobretudo faltava, àquela orientadora pedagógica, uma perspectiva compreensiva acerca da dimensão epistemológica própria dessa área de conhecimento, de modo que lhe fosse possível compreender as conexões entre as categorias temporais, o pensamento matemático e as questões da linguagem e, conseqüentemente, da aquisição da leitura e da escrita que, desse modo, seguiam como eixos hegemônicos das escolhas didáticas prioritárias. Talvez escapasse àquela profissional uma clareza quanto

às sequências didáticas necessárias e à complexidade inerente ao tratamento temporal, de modo que lhe fosse possível auxiliar a professora de modo direto e sistêmico, especialmente com relação às conexões aparentemente invisíveis entre a História e os demais componentes curriculares. Aspecto, por certo, fragilizado tanto na concepção que faculdades de Educação trazem acerca da História – graças ao predomínio de um dado primado quanto ao seu sentido, desconectado de sua epistemologia – quanto nos modos pelos quais faculdades de História lidam com faculdades de Educação, muitas vezes entendidas apenas como espaços de produção de um conhecimento generalista e historiograficamente defasado. O fato é que a História, entre os diversos atores daquela escola, seguia como um conteúdo residual e predominantemente vinculado seja aos recortes advindos da História pública, seja às seleções limitadas do livro didático disponível, que tampouco auxiliava os outros sujeitos, postos na mesma condição daquela professora.

Mas, enfim, o problema estava instalado naquela tarde fatídica. O tal dever de casa estava ali no caderno, para ser feito para o dia seguinte. Ele tinha que ser entregue, sob o risco de cada criança sofrer penalidades, e os instrumentos para sua realização, por parte dos estudantes, não lhes estavam dispostos, senão pela via da mediação de um adulto no espaço da família, assunto que não poderia, por certo, ser resolvido por qualquer família. A escola havia acabado de se eximir dessa responsabilidade mediadora e, portanto, havia abdicado, com aquela tarefa para casa, de sua condição responsiva, segundo a perspectiva que nos é trazida por Bakhtin na epígrafe que abre este texto.

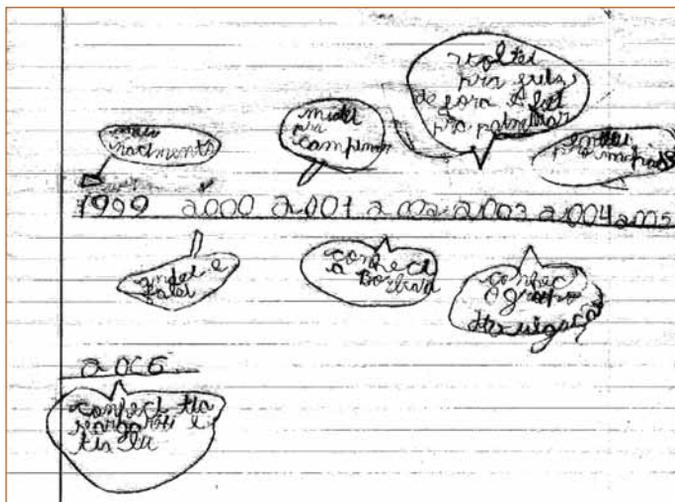
A reação de Adriana, naquela tarde, foi, no mínimo, passional e irritadiça. Ela não sabia como fazer, pois não havia recebido, da professora, maiores instruções. Tampouco tinha elementos de onde partir. Afinal, em seus pouco mais de 7 anos, tinha, em sua memória de vida, lembranças que não emergiam senão em lampejos, tal como nos advertira Walter Benjamin ao pensar as relações entre Memória e conhecimento (Benjamin, 2006, p.499-530). Só apareciam, para ela, alguns fragmentos que, além de desordenados, e filtrados pela força da intensidade e proximidade temporal, tal como é a dinâmica da Memória, não cabiam, exatamente, em uma linha, quanto mais numa linha de caderno.

Sua reação diante daquele cenário de desentendimentos e dificuldade perante a atividade escolar foi, primeiramente, a de cair num choro compulsivo.

Ela não tinha parâmetros de por onde começar e, por outro lado, sua exigência para consigo mesma não lhe permitia admitir a hipótese de que pudesse vir a perder pontos por causa de uma atividade estranha e pouco familiar.

Se, como mãe, minha tendência era a de ajudá-la, até para consolá-la diante daquele cenário desolador, como professora formadora de professores, minha consciência era a de que aquela atividade era suficientemente densa e requeria uma rede de ações a serem desencadeadas na tarefa escolar que, contudo, perdia-se em uma parca aula de História por semana que, na maioria das vezes, nem dialogava com o restante dos conteúdos, tampouco auxiliava as crianças diante do complexo desafio de educar para a compreensão do Tempo. Eu tinha a certeza de que aquele problema não seria resolvido naquele ponto e demandaria uma ação de longo prazo para sua resolução.

Bem, vejamos o resultado do tal ‘dever de casa’ e pensemos em algumas de suas implicações pedagógicas e, conseqüentemente, algumas de suas potencialidades didáticas:



Ao observarmos o desenho, vemos nele uma letra em formação, típica de uma criança em pleno processo de apropriação do código escrito, reveladora de todas as suas dificuldades, acompanhada de uma linha desordenada, embolada, reveladora de grande dificuldade de controle e uso do espaço do papel. Vemos, ainda, uma linha partida envolvendo os 7 anos ‘selecionados’,

apresentando balões assimétricos e muito borrados, o que tem a ver com o fato de ela ter feito e apagado um mesmo escrito, inúmeras vezes, fato que fez o papel se rasgar e aumentar seu descontrole frente ao tal dever.

Além disso, ainda que tivéssemos conversado sobre diversos fatos ocorridos em sua vida, com a ajuda de um grande álbum de fotografias, sua seleção final recaiu apenas em um fato por ano, pois, em sua perspectiva, o que importava era cumprir a atividade exigida, e não lhe fora apresentada a possibilidade de que, para cada ano, pudessem ser selecionados diversos eventos. Tampouco houve, em sua seleção, qualquer critério envolvendo o agrupamento dos eventos por temática ou por campo da vida, ação essencial à compreensão futura dos processos de seleção e classificação próprios do trabalho histórico. Esse tema sequer fora pautado e exigiria um esforço de agrupamento e classificação, ainda que apresentasse um componente cognitivo essencial tanto à operação histórica quanto ao pensamento matemático. Temas em nenhum momento cogitados, portanto, no tocante à sua articulação conceitual, mas, mais do que isso, pouquíssimo ancorados em aspectos do vivido, lembrado e esquecido.

Começamos pensando nos elementos envolvidos numa linha do tempo que determinam o seu entendimento pela criança enquanto um recurso pedagógico que advém de um modo particular de escrita e representação. Por um lado, a linha do tempo – e de um modo genérico esse ponto aparece como um primado restritivo – remete-se a um sentido de sucessão, uma sequência de fatos representando algo que vem antes e depois de um ponto determinado. Essa sequência, antes de ser representada, precisa ser produzida conforme seus sentidos de anterioridade e posterioridade e, conseqüentemente, deriva-se de uma escolha narrativa. Além disso, a linha do tempo, normalmente compreendida somente no singular, pressupõe muitas linhas paralelas, o que ancora a construção da compreensão de simultaneidade e permite, ao estudante, a percepção de que determinados aspectos se cruzam na experiência temporal compartilhada. Isso significa dizer que linhas do tempo pautadas em uma vida, desconectadas de outras, pouco ou nada favorecem essa compreensão. Uma linha do tempo pressupõe, ainda, a representação de uma duração, o que se ancora na construção na noção de escala gráfica. Por último, ao se remeter a uma escolha narrativa, a linha do tempo pressupõe uma articulação com as operações de seleção da Memória, pois guarda relação com prioridades,

escolhas, lembranças, esquecimentos e, sobretudo, com as fontes de informação. No caso do ‘dever de casa’ apontado, que elementos – e, principalmente, em que ordem lógica sob o ponto de vista de uma sequência didática – precisariam ter sido abordados em sala de aula para uma realização exitosa da atividade proposta e para a contribuição efetiva na formação conceitual das crianças?

1. Primeiramente teria sido essencial abordar, com as crianças, a dinâmica entre o lembrar e o esquecer, partindo-se do mais próximo ao mais distante, em termos temporais, o que significa tomar o presente (e não o passado) como ponto inicial para a construção de uma representação do tempo sob forma de linha. Se é que, nesse caso, a opção pela linha pode mesmo ser considerada como a mais conveniente – afinal, o Tempo é mais do que linha. Portanto, o ponto inicial da linha do tempo precisaria ter se concentrado no tempo social compatível com a atividade no presente, e não no tempo passado, inacessível pela criança em virtude das evidentes limitações de sua memória quanto às informações selecionadas. Sob o ponto de vista gráfico isso representaria uma inversão do usual, ou seja, ao invés de se trabalhar com uma linha que parte do passado, sempre situado à esquerda e vai, progressivamente, buscando o presente sempre indicado à direita no desenho, minha perspectiva aqui é a de que partamos para uma inversão absoluta: a construção de uma linha do tempo que parta da direita em direção à esquerda, o que graficamente evidencia o sentido de retroceder no tempo e, conseqüentemente, visualizar, na comparação com o hoje aquilo que já existia antes. Ao fazer tal atividade partindo-se, no presente, daquilo que podemos escolher na relação com o que lembramos, torna-se possível engendrar, no pensamento da criança, a consciência acerca da seletividade das escolhas e, conseqüentemente, das informações que são filtradas como reveladoras da ‘realidade’. Nesse sentido, seria muito oportuno buscar inclusive outras representações, para além do plano da linha, que possam agrupar tais seletividades, como balões circulares representativos de proporcionalidades e/ou níveis de importância ou barras, por exemplo. Do mesmo modo, torna-se possível derivar do processo de seleção a

posição enunciativa dos sujeitos que recordam ou que tomam decisões de preservação de determinados vestígios, fator central à compreensão mais abstrata acerca da operação histórica. Ou seja, quem lembra, lembra de um jeito e determinados fatos, sendo que as lembranças são diferentes umas das outras.

2. Em segundo lugar, eu destacaria o trabalho de seleção dos elementos significativos para cada criança em particular e, na sequência didática, dos aspectos similares que permitem o reconhecimento do caráter social e compartilhado de determinadas experiências individuais, o que poderia abrir a possibilidade de atividades múltiplas envolvendo a leitura e a escrita, bem como o trabalho com a literatura ancorado em outras práticas culturais envolvendo a infância. Para tanto, o ‘dever de casa’ precisaria se concentrar não naquilo que necessariamente pressupõe a centralidade da mediação do professor em sala de aula (a confecção da linha do tempo propriamente dita), mas no levantamento da informação a ser selecionada e filtrada com base nas fontes disponíveis, inexoravelmente vinculadas aos familiares e/ou amigos. Isso significa dizer que teria sido essencial, sob o ponto de vista de uma educação para a compreensão do conhecimento histórico, levar as crianças a levantarem fontes e informações a respeito de suas vidas, por meio de diferentes tipos de documentos (relatos orais de diferentes amigos e/ou familiares, objetos e fontes materiais, fotografias), com o objetivo de permitir a emergência da compreensão de que há limites nas operações de Memória e que situações de confronto derivam de decisões em torno de uma seleção que será sempre passível de ser revista e refeita com base em outros critérios. Em resumo, aquele não poderia ser um dever de casa, ao menos não naquele momento de escolarização.
3. Além disso, caberia provocar as crianças a refletirem sobre a seleção do que foi levantado pelas fontes e evidências de diferentes tipos, precisaria ser narrada exatamente como é, transformado em narração a informação derivada do trabalho do historiador. Afinal de contas, tal como nos convida a pensar Paul Ricoeur, o tempo histórico é o tempo narrado, e a capacidade narrativa, conseqüentemente, diz de um atributo central ao desenvolvimento da competência do

pensamento histórico. Nesse caso, é possível, em função dos aspectos selecionados e suas fontes, produzir diferentes narrativas que, contrapostas, podem fornecer um sentido acerca das diferenças derivadas dos lugares de enunciação. Isso significa dizer, por exemplo, que a lembrança da criança será distinta daquela de sua mãe, sua avó ou de seus amigos próximos.

4. Por fim – e ancorado em um desafio didático de grande envergadura, apesar de dizer de algo aparentemente simples – teria sido importante encontrar modos diferentes de representar gráfica e pictoricamente as seleções feitas para compor os assuntos selecionados para a linha. Tal atitude, substantivamente, ancora-se na base cognitiva essencial à compreensão das operações de escala: o exercício da representação e da redução daquilo que será representado, de modo a permitir à criança representar graficamente aquilo que corresponde a algo real, num espaço reduzido, considerando-se uma proporção a ser definida e reelaborada continuamente a partir de diferentes critérios e escalas de representação (um metro para cada ano, representado numa fita ou num barbante, cinco centímetros para cada ano, marcados na régua e desenhados no espaço do caderno, um centímetro por ano etc., até se chegar a representações de temporalidades progressivamente mais longas). Isso significa dizer que trabalhar com linhas do tempo pressupõe a formação da consciência a respeito das noções de escala gráfica, exatamente como deveria se processar num trabalho de alfabetização cartográfica, que, por sua vez, esbarra em habilidades próprias do pensamento matemático. Com essa consciência se constituiria, para temporalidades alargadas, a percepção da duração ao se comparar tempos.

Nenhum desses passos foi observado antes ou depois daquela atividade. A correção do tal ‘dever de casa’ representou apenas um visto da professora no caderno. Não se construiu, ali, naquele momento, portanto, uma atitude responsiva. A palavra do adulto se impôs à palavra da criança, que não fora ativada pela contrapalavra do professor. Aquela linha do tempo morta não se converteu em ponto de partida para nada mais, quiçá para o tratamento de aspectos da narrativa das histórias de vida das crianças, seja em termos

individuais ou grupais. Nada disso foi feito, nem naquele segundo ano do ensino fundamental nem em nenhum dos anos escolares subsequentes. Na verdade, até o sexto ano, jamais uma linha do tempo voltaria a ser tratada como temática na história de escolarização de minha filha. Tampouco no segmento dos anos finais do ensino fundamental tal temática retornaria de modo sistêmico, a não ser pela descrição das parcas e controversas linhas disponíveis nos livros didáticos que, por sua vez, se concentram, normalmente, apenas na dimensão da sucessão, desprezando os critérios de simultaneidade e duração. Além do mais, falamos de formatos hegemônicos em uma perspectiva gráfica quanto à representação do tempo apenas como seta e, conseqüentemente, progresso.

Teóricos diversos no campo da História têm se dedicado a criticar a associação entre passagem do tempo e progresso, sendo essa uma das tônicas do debate historiográfico que busca compreender a emergência de outras perspectivas compreensivas acerca daquilo que *Ciro Cardoso* (1997), por exemplo, caracterizara com ‘fim do paradigma iluminista’. Não entrarei, aqui, no debate ensejado por esse autor acerca dos efeitos teórico-metodológicos desse cenário para a História. Interessa-me, aqui, sua expressão na medida em que ela nos auxilia na compreensão da emergência de outras perspectivas teóricas orientadoras da pesquisa histórica, sobretudo a partir da década de 1960. *Walter Benjamin*, um dos pensadores que muito me inspiram e cuja leitura vem se expandindo graças aos efeitos das traduções mais recentes de seus trabalhos, dedicou parte significativa de sua vida, até seu último texto – *Teses sobre a História*⁴ –, a qualificar os significados nefastos desse espírito de progresso que tomou conta do pensamento intelectual e presidiu ações disseminadas por toda parte no contexto por ele caracterizado como modernidade europeia. Ao formular uma teoria crítica ao progresso que vai se constituindo ao longo de seus escritos, Benjamin nos chama a atenção para o fato de que “o que chamamos progresso está enclausurado em cada terra e desaparece com ela” (Benjamin, 2006, p.66), especialmente no caso da sociedade capitalista engendrada a partir da passagem do século XVIII ao século XIX. Nesse caso, esse mesmo autor nos remete à compreensão de que o século XX “não soube responder às novas virtualidades técnicas com uma nova ordem social e é por isso que a última palavra coube às mediações enganosas do antigo e do novo, que estão no coração de suas fantasmagorias” (ibidem, p.67). Por essa razão, sua tese IX sobre

a História apresenta, de modo tão avassalador, sua crítica radical à perspectiva de progresso como tempestade e construção de novos dilemas (Benjamin, 1987, p.226).

Se, no plano teórico, essa perspectiva de progresso pode ser entendida também como catástrofe – qualificada, na obra benjaminiana, como algo que interpõe ao pensamento da passagem do tempo como melhoria e evolução –, no plano escolar, as narrativas disponíveis, em grande medida, ainda primam pelo favorecimento da associação entre evolução e positividade, aspecto bastante estudado no tocante aos seus efeitos no pensamento da criança por vários autores, dentre os quais eu destacaria, particularmente, os estudos de Sandra Oliveira (2003, p.145-172). Narrativas que, portanto, pouco se coadunam com aquilo que se qualifica como um debate epistemológico necessário e fortemente presente na formação escolar.

Tenho me interessado, de modo particular, pelas ressonâncias possíveis entre contextos de teorização mais gerais acerca de um modo de compreender a História na relação com a dimensão de humanidade e historicidade que reside em cada um de nós, e o modo pelo qual podemos interpretar suas manifestações na construção do pensamento nos percursos educativos. Nesse cenário compreensivo, podemos inferir que a prioridade no tratamento do tempo como linha pouco favorece a emergência de outras representações e imagens que permitam, à criança e ao jovem, a compreensão de que a passagem do tempo não tem, no progresso, sua decorrência natural. A advertência benjaminiana, nesse caso, converte-se em um desafio pedagógico de grande monta. Aspecto fundamental, portanto, a ser refletido em suas chaves de leitura e teorização por parte do professor. O mesmo Benjamin é enfático em um aspecto decisivo para pensarmos a aprendizagem da História e qualificar a presença, no pensamento do jovem, dessa perspectiva de progresso: o fato de que a cognoscibilidade do sujeito se dá no tempo do agora, e, portanto, em suas experiências de vida no presente. É com base nessas experiências no presente que se manifestam os atos de rememoração e a possibilidade de “reconhecer, nas formas aparentemente secundárias e perdas de épocas passadas, a vida de hoje e as formas de hoje” (Benjamin, 2006, p.501).

Por essa razão volto a insistir no fato de que, sob o ponto de vista da aprendizagem da criança e do jovem, é importante oportunizar possibilidades para se pensar que o Tempo, em sua dimensão cultural e humana, é bem mais

do que uma linha, e que suas manifestações na vida humana não se dão senão sob a forma de pequenas nuances, detalhes, elementos particulares cuja concretude depende de operações que fomentem sua cognoscibilidade. Aspectos que, no caso do dever de casa de Adriana, não foram ativados.

Aquela atividade, guardada num fundo de gaveta, se apresentaria para mim como um desafio de reinterpretação, quanto aos seus sentidos e funcionalidade, novamente no ano de 2012 – 7 anos depois – quando, novamente, outra atividade sistêmica envolvendo o trabalho com a linha do tempo se disporia para minha filha. Não podemos perder de vista que, nesse intervalo de 7 anos, o assunto relativo à leitura do tempo praticamente não retornou ao palco da sala de aula a não ser em lampejos assistemáticos, assim mesmo somente após o 6º Ano, ainda que seja possível indicar que após esse momento sua experiência com aulas de História tenha sido, salvo raras exceções, bem-sucedida quanto à relação com professores marcantes. Contudo, não há rastros de uma retomada contínua e permanente acerca do tratamento temporal como um dado sistêmico em seus registros, cadernos e anotações escolares. É possível identificar, nesse ciclo final do ensino fundamental, tênues e esparsos aspectos relativos ao tratamento do problema da contagem de tempo, no calendário gregoriano envolvendo o antes e o depois de Cristo. Verifico, em seu percurso longitudinal, a presença de pouquíssimas investidas didáticas capazes de, efetivamente, sob o suporte de representações gráficas, auxiliar os alunos no tocante ao desenvolvimento das categorias de simultaneidade, sucessão e duração.

Contudo, o ano de 2012 me traria, novamente, o tema do registro temporal por meio de uma nova linha do tempo e, com ele, toda a sua gama de dificuldades que, até então, tinham sucumbido ao silenciamento pedagógico e se mantido em estado de hibernação. Ela se encontrava, àquela época, num curso monográfico eletivo no 8º ano, envolvendo narrativas míticas greco-romanas. O desafio proposto pelo professor de Teatro era o de que os jovens elaborassem uma linha do tempo que fosse capaz de evidenciar, num quadro visual, a localização temporal de todos os textos selecionados para a leitura, desde a *Ilíada* e a *Odisseia* até os demais textos escolhidos a partir de peças teatrais greco-romanas diversas. A intenção do professor era a de que, não só tais textos fossem localizados na distância temporal em relação ao tempo presente (para o que a escala gráfica envolvida na representação se interpõe como um recurso

definitivo para a compreensão da perspectiva de duração), como também pudessem ser pensados em suas aproximações e afastamentos históricos, e, portanto, em suas dimensões de seqüências e simultaneidades quanto às sociedades evocadas. Ou seja, seu desejo era consistente, relevante pedagogicamente, dada sua intencionalidade didática de trabalhar com a leitura dos textos clássicos. Era, sobretudo, um desejo conceitualmente complexo, porém compatível com aquilo que se poderia esperar de um estudante após percurso de escolarização de 8 anos, caso essa abordagem não fosse tão lacunar. Nesse caso, cabe considerar o fato de que foram selecionados textos de sociedades distintas e, portanto, a linha do tempo ganharia força exatamente em um de seus quesitos mais delicados: a percepção e o destaque visual ao sentido de simultaneidade temporal. Àquela altura, o amadurecimento juvenil de Adriana foi suficiente para não lhe permitir ter o mesmo acesso de irritação que tivera aos 7 anos de idade, por ocasião daquele dever desastrado. Todavia, suas dificuldades foram exatamente as mesmas e, enquanto um novo dever de casa pautado por uma rede de conexões necessárias envolvendo as operações de temporalidade, a atividade não se resolveu bem e a nova linha do tempo foi elaborada apenas como referente para a sucessão dos textos em sua historicidade. Nada além disso. Nem ela conseguia dimensionar sua distância em relação ao tempo presente, lançando mão de uma representação que evidenciasse a duração e a relação de passagem do tempo, tampouco conseguia evocar, na representação gráfica, as sincronias entre as sociedades na antiguidade. Em segundos, foi como se um filme se passasse em minha memória e aquele dever de casa dos anos iniciais retornasse por inteiro em suas conexões não construídas no interregno desses quase 7 anos de escolarização. O consumo cultural de minha filha, por outro lado, lhe permitiu acompanhar, interpretar e imaginar situações envolvendo todos aqueles textos clássicos, com seus enredos, personagens e processos de significação. A operação elementar – e ao mesmo tempo complexa – envolvendo grandes categorias inerentes à temporalidade histórica, contudo, seguiria lhe faltando. Falta-lhe, até hoje. Afinal, a História que lhe é ensinada no presente segue sendo, substantivamente, uma História informativa, ancorada num tempo pautado pela quadripartição eurocêntrica linear (Chesneaux, s.d.), porque também é esse o tempo que continua induzindo a tendência hegemônica dos livros didáticos bem como a formulação dos programas de vestibular – determinados pelas universidades – que, por sua vez,

orientam determinadas tomadas de decisão das escolas. Uma História que pouco se transforma e pouco avança em relação aos desafios intelectuais que nos foram trazidos por Marc Bloch (1997) em sua apologia à História. Uma História que ainda pouco ensina a historiar.

NA ESCOLA, NA VIDA E NO MUNDO: O TEMPO TEM LINHA?

Nas trilhas de uma educação da sensibilidade histórica

Marc Bloch, em seu colossal elogio à profissão do historiador, produzido em tempos e condições de exceção, provocados pelo nazifascismo, fala-nos sobre o grande desafio de educar a sensibilidade histórica. A incompletude de sua obra, interrompida em face de seu projeto de escrita original – tal como fora também a obra de Walter Benjamin – justifica talvez, nos dias de hoje, sua atualidade, pertinência e abertura a contínuas novas leituras. Talvez essa incompletude ancorada em seu contexto histórico singular de produção justifique, acima de tudo, o sentido de uma interpretação de mundo que buscou uma educação da sensibilidade humana. Nesse sentido, ainda que os dois autores não tenham se encontrado em condições acadêmicas no tempo de suas vidas, os fios narrativos e os sentidos que vinculam as duas obras seguem como indelévels. No caso de Marc Bloch, seu propósito de escrita envolvia o projeto, inconcluso, de fechar a redação de sua obra com um capítulo sobre ensino de História. Seu assassinato pelas forças da Gestapo, em 1944, nos impediu de ter acesso ao que seriam os princípios compreensivos daquele autor acerca do ensino de História, mas as pistas deixadas nas trilhas de sua escrita, especialmente aquela revisitada pelos comentários de seu filho Etienne, nos auxiliam na compreensão de que há uma grande complexidade envolvida na capacidade de educarmos jovens e crianças para compreender o sentido dessa que é uma ciência dos homens no tempo.

Ainda que a questão da construção da temporalidade histórica na criança e no jovem se imponha como um dos mais prementes debates capazes de afetar, de modo direto, a ação docente do professor de História, e ainda que sua teorização seja fruto de investimentos teóricos e investigativos de longa data, esse segue sendo, no cotidiano escolar, como um grande desafio a ser enfrentado cotidianamente por professores de História. O presentismo constante que pauta

nossa relação de estar no mundo hoje, com todos os efeitos provocados na estruturação de sensibilidades de uma geração aprofundada pelos múltiplos processos que produzem um efeito *zapping* sobre o mundo, conforme nos convida a pensar Beatriz Sarlo (2000), parece trazer cada vez com mais clareza a dificuldade inerente à construção da categoria de mudança, bem como da condição histórica pertinente a cada um de nós, a partir do momento em que nos localizamos num *continuum* temporal. Isso significa dizer que o jovem, hoje, faz uma atividade escolar ao mesmo tempo em que envia mensagens pelo *smartphone*, navega na internet, ouve música e conversa com dez pessoas simultaneamente nas redes sociais (cf. Canclini, 2008). Trata-se, portanto, de um cenário que nos projeta diante de uma saturação do instante presente em termos de sua intensidade e, ao mesmo tempo, sua fugacidade.

Essa saturação provocada por uma sociedade que produz montanhas de informações que se dissipam em meio ao seu volume, e, conseqüentemente, de movimentos de aceleração de esquecimentos, não afeta somente a criança e o jovem em idade escolar. Trata-se de um movimento central à cognição, que encontra lastros profundos em cenários que caracterizam importantes impactos em relação àquilo que se encontra sob a esteira da convocação que Marc Bloch nos fizera em sua apologia à História: a dificuldade de olhar e problematizar o mundo que nos cerca. Impõe-se, portanto, a todos nós, professores, o desafio de educar a sensibilidade histórica, primariamente, educando o sentido de ‘observação’. Educar o olhar, em múltiplas direções e para um espectro de focos que vá além do estrutural, mas que provoque a captura do instante, do banal, do singular e residual que, contudo, conforme nos convoca a pensar Walter Benjamin, permita-nos “erguer as grandes construções a partir de elementos minúsculos, recortados com clareza e precisão. E, mesmo, descobrir, na análise do pequeno momento individual, o cristal do acontecimento total” (Benjamin, 2006, p.503). Essa concepção teórica resvala em decisões metodológicas que, na escola, podem engendrar a problematização do local e do próximo em termos vividos, ainda que isso represente grandes distâncias geográficas e temporais.

Alunos nossos, de cada dia, na passagem do tempo...

Quando digo que o desafio da educação para a sensibilidade acerca da História e da compreensão da Temporalidade transcende a criança e o jovem,

reporto-me, por exemplo, à dificuldade que venho percebendo, ano a ano, de fazer que meus alunos regulares da disciplina Didática de História, professores em formação já em seu último ano de Faculdade, observem o detalhe singular, problematizem objetos e práticas sociais presentes no mundo, atribuindo-lhes sentido quanto à interpretação temporal que lhes é inerente. Há alguns meses, ao sair pelos bairros da cidade com uma dessas turmas de estudantes universitários, chamou-me a atenção um fato particular. Minha provocação inicial para eles, antes de sairmos de sala de aula, buscando compreender a pluralidade das cidades dentro de uma cidade, era: “onde está o tempo na cidade?”. Minha intenção com aquela atividade era, portanto, a de que eles fossem capazes de recolher elementos de nosso entorno universitário envolvendo não só a materialidade dos diferentes estratos temporais, para utilizar-me de uma expressão de Reinhardt Koselleck (2001), mas também a imaterialidade, envolvendo práticas sociais e ofícios que nos remetessem à possibilidade de pensarmos que o tempo presente é prenhe de diferentes tempos e é resultante de uma síntese histórica complexa.

Ao propor tal atividade, eu apostava, didaticamente, na capacidade de evidenciar, a partir de uma situação prática, que o tempo não é só linha, que a passagem do tempo representa não acúmulo, mas descontinuidades, decisões pelo apagamento, reinvenções pautadas no arranjo envolvendo diferentes práticas sociais e históricas. Eu também apostava na ideia de que tal atividade poderia ser mobilizadora da capacidade de pensar e estabelecer relações, ao nos permitir compreender, a partir de movimentos cognitivos individuais, construídos, porém, sob uma prática coletiva, que, ao observar atenta e minuciosamente o tempo presente, somos capazes de nos dar conta de nossa condição histórica, conforme nos adverte Paul Ricoeur (2008). E, mais do que isso, que é nessa condição do tempo presente que são tomadas decisões sociais e políticas em relação ao que se deixa como lastro do presente para o futuro. Eu não contava, contudo, com aquilo que se dispôs para mim logo no primeiro instante: aqueles jovens professores andavam pela cidade, mesmo tendo sido convocados para uma determinada atividade e para um problema, sem olhá-la, sem observá-la em suas minúcias. Eles caminhavam sem uma atenção refletida sobre seus pontos de mirada. Não olhavam para os lados, para baixo, para cima, nem para as casas. Tampouco olhavam para as pessoas em suas dinâmicas de vida e trabalho. Apenas andavam, olhando para frente. Ou seja, eles

também, ao final do curso de História, eram tributários de um longo percurso educativo que não lhes educou o olhar. Nesse cenário, portanto, o ponto básico de um trabalho de educação da sensibilidade histórica impunha-se como um desafio muito preliminar e, ao mesmo tempo, muito mais denso: o desafio de provocar modos diferentes de olhar, modos diferentes de se expressar para que, acima de tudo, isso pudesse disparar modos de fazer perguntas ao mundo que nos cerca. Um deslocamento essencial, em se tratando de formar professores, ao movimento de desestabilizar o lugar da informação sobre o passado em meio à tarefa de convocá-los a historiar, ou seja, lidarem com o conhecimento histórico a partir de seu ponto epistemológico de origem: fazendo perguntas ao mundo, às fontes, aos processos sociais.

Perguntei-lhes, depois de caminhar por uns dois quarteirões nas adjacências do bairro contíguo à Universidade, o que eles tinham visto até ali que nos permitisse responder à nossa pergunta inicial. A maioria daqueles jovens revelou, à primeira vista, uma reação de estranhamento. Alguns disseram que não tinham visto nada, que não havia ali naquele espaço nenhum componente histórico ou patrimônio relevante. Para além da dificuldade em desestabilizar suas compreensões de tempo como linha e como cronologia, as visões de meus jovens estudantes de professor acerca do patrimônio eram essencializadas, voltadas à retórica em torno daquilo que é preservado, tombado e não pode ser perdido. Para além das carências reflexivas em seu processo de formação universitária, fios profundos de suas percepções situavam-se, por certo, numa longa história de escolarização. Ao caminharem pela cidade eles não haviam se dado conta de minúcias dos subterrâneos do bairro que vive os efeitos acelerados da grande especulação imobiliária que vem destruindo casas centenárias; não haviam percebido a coexistência de ofícios urbanos tradicionais como o de ferreiro ou sapateiro com o grande supermercado; não haviam comparado o tempo materializado nas formas construtivas das casas e edifícios, bem como as camadas temporais visíveis em diferentes casas em virtude de seus ajustes. Tomo, aqui, uma das narrativas de avaliação desenvolvidas a partir daquela atividade aparentemente singela, com o objetivo de evidenciar os modos pelos quais o próprio professor em formação pode – apenas se tocado subjetivamente, afetado em relação a um determinado tipo de problematização – passar a estabelecer um sentido de reflexividade em relação ao trivial e cotidiano. Trata-se de um relatório de estágio do estudante do 7º período de História, Geovane

Batista da Costa, que, gentilmente, me autorizou a divulgar, neste texto, parte de suas formulações. Disse-me aquele jovem professor em movimento de formação que:

Nestas últimas aulas, estudamos a História e sua relação com a cidade e ainda pensamos no movimento entre História e os espaços públicos. Refletindo esse processo, escolhi descrever a atividade desenvolvida no bairro São Pedro, em Juiz de Fora. Escolhi esta atividade porque me chamou mais atenção e me inquietou quanto ao conteúdo. Quando entrei no Moodle⁵ e tinha alguns locais nos quais desenvolveríamos uma reflexão em cima de um deles e observei que tinha o local de supermercado, fiquei intrigado quanto à proposta pedagógica. Fiquei pensando em como e no que daria tal atividade. De antemão, posso afirmar que me surpreendi com o resultado, mas não vou me alongar mais. Começarei pelo início. No início, não entendi muito bem onde a professora queria chegar, pois meu olhar estava enquadrado somente para uma visão linear e isso me impediu de atentar aos mínimos detalhes, isto é, de ter uma visão panorâmica para com a observação. Mas quando Sonia me disse que estava olhando só para frente e não percebendo o entorno, comecei a perceber o que estava invisível e Pesavento⁶ nos diz muito quanto a essa busca da urbe, ao dizer que precisamos despojar o olhar e identificar o que uma cidade nos oferece para dizer quem é. Por exemplo, o tempo da cidade é dividido e heterogêneo. Existia um relativismo social, uma subjetividade temporal, que eu não entendia até então. Percebi que a heterogeneidade das relações humanas se fazia na cidade, e, assim, a minha relação de austeridade se desfez. É como se eu me sentisse a partir daquele instante, como sendo pertencente àquela realidade.

O que Geovane tentou me dizer com sua narrativa tão autoral e franca? Que ele – e boa parte de seus colegas – nunca havia parado para pensar nessas nuances quanto ao seu aspecto de potencialidade educativa, ainda que estivesse caminhando para o fim do curso de História e já prestes a se converter numa condição de vir a ser professor. Muitos daqueles jovens que o acompanharam encontraram sua mesma inquietude e começaram suas narrativas falando de seus incômodos e seus estranhamentos em relação a algo tão trivial ao historiador: problematizar as temporalidades no tempo presente e a partir dele, tomando por referência o espaço imediato de vida. Algo tão trivial, contudo, tão ausente de nossos movimentos de formação docente, como se tal exercício de pensamento não fizesse parte do ofício do historiador. Outros jovens

professores, todavia, saíram daquela atividade tal como entraram: sem entender muito bem em que medida aquilo serve ao ensino de História. Afinal, o que precisamos mesmo, fazendo uma síntese de falas recorrentes, segundo alguns desses jovens professores, “é ensinar os conteúdos necessários ao vestibular ou cumprir aquilo que se encontra nos programas ou livros didáticos”.

Ao operarmos com a informação histórica na escola, o fazemos a partir de informações que evocam marcas seletivas do pretérito no presente, como nos adverte Paul Ricoeur (2008). Tais marcas são, muitas vezes, intangíveis e inacessíveis aos sentidos e ao que se faz plausível na vida imediata da criança e do jovem, a não ser pela possibilidade de provocarmos atividades de pensamento que auxiliem os estudantes a compreenderem essa condição de preteridade. Tal provocação, todavia, depende de um olhar sensível e atento ao caráter educativo das nuances e dos elementos minúsculos, conforme advertência de Benjamin, elementos tão frequentemente disponíveis ao nosso olhar em nosso espaço de vida. O desafio que se interpõe, portanto, a esse é: como encontrar, então, o ponto de equilíbrio entre a condição histórica que se dispõe para cada um de nós em nossa vida cotidiana e aquela que se dispõe para o professor no movimento de didatização evidenciado nos livros didáticos de História?

NO LIVRO DIDÁTICO: LIMITES E POTENCIALIDADES DO TEMPO, ENTRE O UNO E O MÚLTIPLO

Após refletir sobre os problemas evidenciados no processo de aquisição conceitual acerca da temporalidade histórica, inquirindo um percurso de escolarização singular e auscultando alguns dos indícios e documentos rastreáveis nesse percurso, escolhi encerrar este texto tentando traçar um olhar panorâmico sobre alguns aspectos dos recortes assumidos pelo tema da temporalidade nos livros didáticos de História disponíveis no mercado editorial brasileiro. Muitas são as razões que podem justificar essa minha escolha, mas, em um primeiro movimento, concentro-me na força discursiva daquilo que, entre meus alunos da disciplina Didática de História, estudantes de professor, serviu como porto seguro em face da desafiadora atividade de problematizar o tempo na cidade e na vida na atividade anteriormente narrada e, conseqüentemente, a opção que mais lhes seduz quando tratamos de manter determinadas tradições e recusar a inovação: concentrar-se nos conteúdos dos

livros didáticos enquanto seleções daquilo que ‘deve ser ensinado’. Também considero aqui o fato de que o livro didático segue sendo, para minha filha, um instrumento de estudo importante e contínuo, o que me faz estar sempre atenta aos seus usos e modos de leitura.

As respostas daqueles jovens professores não se deram em vão, tampouco foram derivadas de escolhas subjetivas. Há pelo menos duas décadas os pesquisadores que vêm se dedicando a esse campo investigativo vêm destacando a importância de se seguir abrindo leques temáticos envolvendo esse complexo objeto cultural, em que pese a necessidade de se aprofundar a pesquisa que se volta à investigação de seus usos no cotidiano da sala de aula. Circe Bittencourt destaca que o “livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização” (Bittencourt, 2004). Em trilha semelhante, Alain Chopin chama atenção para o fato de que “o livro de classe situa-se na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais – quando existem – e o discurso singular e concreto, mas, por natureza, efêmero, de cada professor na sua classe”. Creio que é precisamente nesse limiar, entre aquilo que advém de uma prescrição mediada por múltiplos agentes e forças sociais, dentre as quais aquela que advém dos efeitos provocados pelo mercado editorial se constitui um elemento de grande força, e as decisões e apropriações que vão sendo configuradas pelos professores e pelas instituições de ensino em seus movimentos cotidianos, que cabe inserir nosso olhar sobre o tema que nos afeta neste artigo.

Mais recentemente, Marco Antônio Silva, ao restituir parte das polêmicas mais recentes que vêm envolvendo a discussão sobre livros didáticos no Brasil, ressaltou a ideia de que “a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras” (Silva, 2012).

Ou seja, em que pesem todas as possibilidades de redefinição de modos de inquirir esse objeto no âmbito da pesquisa educacional, o livro didático apresenta-se como um artefato que nos possibilita pensar sobre a singularidade do saber histórico escolar, na medida em que, se, por um lado, sua circulação e produção dizem das dimensões de prescrição, por outro, seus usos e

apropriações de cada livro dizem de variáveis e práticas pedagógicas que não são unívocas, tampouco lineares.

No caso do exercício de categorização que apresentarei a seguir, busquei, em trilha semelhante a um trabalho anteriormente publicado, avaliar as frequências do tratamento de determinadas temáticas e recortes ao longo de cada volume específico e ao longo da coleção (Almeida; Miranda, 2012). Um exercício simples e que pode ser repetido por qualquer professor em relação a muitas outras categorias selecionáveis, mas que pode, acima de tudo, nos permitir capturar as intencionalidades assumidas pelos autores/organizadores da coleção e, sobretudo, a coerência didática de cada coleção.

Tomarei por referência os livros aprovados no PNLD 2011 e, em função dessa avaliação, os resultados das negociações feitas entre o FNDE e as editoras, o que nos serve como um bom sinalizador para compreendermos o movimento de escolha de livros disparado, nacionalmente, por escolas e professores.

Quando observamos o Guia do Livro Didático para o PNLD 2011, é possível observar que há um franco predomínio de obras cujo tratamento da temporalidade se expressa, prioritariamente, por uma perspectiva de linearidade eurocêntrica. A esse respeito, o próprio texto que apresenta a síntese da avaliação naquele Guia destaca que se entende por

linearidade aquelas coleções cuja organização de conteúdos prima pela ordenação cronológica, sem que tal ordenação seja acompanhada por um movimento contínuo de abordagem do conjunto das categorias temporais necessárias à análise e à aprendizagem histórica, tais como as noções de Simultaneidade e Duração. Nesse tipo de coleção, em geral, quando a relação presente-passado acontece, a mesma se caracteriza pela presença de paralelismos e nem sempre se verifica um tratamento sistêmico das relações que permitam a compreensão das mudanças na história, bem como das continuidades e rupturas no tempo. Nesse agrupamento situam-se 75% das obras selecionadas. (Guia de livros didáticos, 2010, p.18)

Penso que é a partir desse patamar que precisamos considerar o que podemos estabelecer como traço de análise mais específico acerca das questões que envolvem o tratamento da temporalidade histórica.

Se observarmos os dados divulgados pelo Ministério da Educação⁷ quanto à negociação real empreendida quanto ao PNLD 2011 e 2013 (obras de reposição), poderemos chegar a um quadro no qual se torna possível capturar as obras que dominaram o mercado, o que, necessariamente, não se coaduna com o

resultado auferido no processo de avaliação pedagógica, cujos indicadores genéricos podem ser inferidos, a cada processo avaliativo, pelas resenhas publicadas no Guia do Livro Didático. Não é meu objetivo, neste texto, me deter na análise de tais obras, detalhar os resultados financeiros que evidenciam o notável processo de concentração editorial, tampouco tentar interpretar os significados inerentes a tais escolhas. Apontarei tal *ranking* financeiro apenas para que tomemos o dado concreto que nos interessa considerar aqui – os impactos mercadológicos de sua adoção – para que avaliemos alguns componentes especificamente voltados ao tratamento da temporalidade histórica em algumas delas. Tampouco me deterei numa análise global, de conjunto, mas apenas a um exercício voltado à observação do quadro das cinco primeiras obras, considerando-se os dados de sua vendagem apenas para o Ministério da Educação. Para além das cinco primeiras obras, em termos de vendagem, considerarei, também, para um efeito comparativo, aquela única que viria a se situar no interior da caracterização empreendida no Guia do Livro Didático como uma obra pertinente a uma perspectiva de História Temática, hoje restrita apenas a uma única obra disponível no mercado que, lentamente, foi convergindo em direção ao franco predomínio das grandes narrativas. Nesse caso, cabe reiterar, aqui, análises ensejadas anteriormente a respeito do efeito concentracionista de programas como o PNLD sobre o mercado (Cassiano, 2007) e, mais do que isso, sobre o sentido homogeneizador provocado pela configuração do setor editorial. Considerando-se o quadro de vendas das obras para o Ministério da Educação, podemos chegar ao seguinte resultado quanto às mais adotadas:

**Quadro 1 – PNLD 2011 – Ordenação das coleções
por volume negociado com o MEC/FNDE**

Ordem	Coleção	Editora
1	Projeto Araribá	Moderna
2	História, Sociedade e Cidadania	FTD
3	Projeto Radix	Scipione
4	História das Cavernas ao Terceiro Milênio	Moderna
5	Saber e Fazer História	Saraiva
....
13	História Temática	Scipione

Fonte: FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Este quadro, antes de representar uma perspectiva de estímulo a qualquer movimento de segui-las graças ao seu simples êxito mercadológico, virá acompanhado aqui, pela sequência de minha proposta analítica, de alguns componentes interpretativos. Aspectos que aqui serão evocados com o objetivo de fortalecer nosso desafio de inquirir melhor, tais coleções, quanto àquilo que elas realmente significam sob o ponto de vista de favorecer uma aprendizagem significativa com relação à temática temporal. Se a primeira obra citada concorre, no mercado público atual, com uma vendagem superior a 5 milhões de unidades de livros vendidas, a última corresponde a uma parcela ínfima, se comparada com a primeira, com menos de 200 mil unidades vendidas, volume superior, todavia, a qualquer *best-seller* dos mais exitosos.

Em que medida tais obras nos revelam, contudo, uma preocupação conceitual com o desenvolvimento sistêmico da temporalidade histórica? Que ferramentas didáticas, quando compreendidas em seus conjuntos, ofertam a professores e estudantes de modo a lhes garantir elementos de leitura e interpretação sobre o tempo? Que silêncios são perscrutáveis e, conseqüentemente, que ações se tornam essenciais de serem desenvolvidas, por parte dos professores, no caso de adoção de qualquer uma delas? O que busquei fazer para, num olhar genérico e panorâmico, começar a responder tais perguntas? Simplesmente quantificar alguns de seus marcadores discursivos, tentando compreender a quantidade de vezes que tais elementos – aqui tomados como importantes num processo de educar para a compreensão do tempo – aparecem em cada livro e como se expandem para além de um volume, ganhando – ou não – organicidade e adensamento ao longo da coleção, e conseqüentemente do movimento de escolarização.

Observemos os elementos recortados, em suas frequências, e pensemos nos seus efeitos didáticos e, sobretudo, nas implicações assumidas pela tomada de consciência acerca de tais frequências – e, sobretudo, ausências – para o professor em seu exercício docente.

Tabela 1 – Frequências verificadas nas coleções didáticas sobre categorias e atitudes de pensamento em relação ao tempo

	Projeto Araribá			História, sociedade e cidadania			Projeto Radix			História das cavernas ao terceiro milênio			Saber e fazer História			História Temática							
	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º			
Volumes																							
Tematiza e problematiza o tempo como categoria	1	0	0	1	1	1	0	2	1	1	1	4	0	1	2	0	0	0	0	7	2	0	1
Apresenta linhas do tempo comparando sociedades	2	0	1	1	4	7	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Apresenta linhas do tempo para uma única sociedade	9	2	8	5	7	1	0	1	0	0	9	2	1	0	0	0	0	0	2	1	0	2	
Explora operações de datação	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Aborda a dimensão cultural dos calendários	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	4	0	0	0	
Apresenta exercícios que favorecem a compreensão temporal	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	1	3	1	2	0	0	1	2	2	1	1	
Compara presente e passado por meio de fotos	2	1	1	3	6	3	4	7	8	8	10	1	2	0	0	2	1	0	0	1	0	1	
Compara presente e passado por meio de documentos	1	0	0	2	0	0	1	2	3	3	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	
Compara presente e passado por meio de exercícios	2	0	0	1	0	0	0	2	0	0	8	3	5	2	2	1	1	0	1	0	1	1	
Permite refletir sobre estratos temporais no presente	2	3	1	0	2	0	2	3	2	0	1	4	1	1	0	2	0	0	1	1	2	2	
Tematiza o tempo para além da perspectiva de linha	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	3	5	0	0	0	0	1	2	4		

Considerando-se cada um dos elementos destacados no processo de quantificação de suas frequências, podemos ter algumas pistas importantes sobre o fato de que a maioria das coleções não tematiza o Tempo enquanto categoria interpretativa e, ao não fazê-lo, nem sempre apresenta aos estudantes aspectos que favoreçam uma compreensão mais balizada dessa unidade cultural em sua complexidade. Fica tal esforço, portanto, sob a restrita responsabilidade do professor e, conseqüentemente, de sua própria reflexividade e possibilidades de tomada de decisões didáticas a respeito de tal enfrentamento. Creio no fato de que a visualização dessas ausências se converte, portanto, em um instrumento útil à tomada de consciência acerca dos limites didáticos inerentes às obras didáticas, produzidas mas, sobretudo, mantidas no mercado editorial em função de uma lógica de produção de mercadorias.

Outro aspecto que chama atenção, nesse caso, é que dentre as seis coleções selecionadas – cabe não esquecer o fato de que cinco delas representam as mais consumidas do país –, apenas duas não perdem de vista – ainda que muito timidamente, considerando-se as frequências com que tais elementos são problematizados – a necessidade de se aprofundar, a cada ano de escolarização, o entendimento relativo às questões temporais em sua complexidade. O que se tira disso como conclusão? Em primeiro lugar a restrição de seu tratamento – quando ele acontece – apenas no nível do sexto ano, quando não só o estudante se encontra numa etapa de transição importante em seu processo de escolarização, graças à finalização dos anos iniciais, mas também toma contato, pela primeira vez, com um estudo de História enquanto saber especializado. Além disso, não deixa de haver, aqui, vestígios de uma crença tacitamente aceita de que um tema como o da temporalidade, uma vez ensinado, se dá por resolvido sob o ponto de vista conceitual. Não se considera, nesse caso, que mesmo jovens em etapas mais avançadas de escolarização – como a em que se encontra a minha filha, por exemplo – evidenciam dificuldades notáveis para a operação de elementos que derivam de um sentido de leitura e orientação quanto ao tempo. Por isso, voltando ao caso de Adriana, anos após aquela sua primeira linha do tempo desastrada, sua possibilidade de elaborar uma linha na qual ela tinha um problema importante e devidamente contextualizado para resolver – no caso, localizar temporalmente e comparar a distância entre a produção daquelas obras clássicas da literatura greco-romana em relação a nós –, seu limite ficou evidente graças ao caráter assistemático e lacunar com que tal

temática esteve presente ao longo de sua escolarização. Pensar nessa perspectiva longitudinal nos favorece a pensar no fato de que, tomando-se por base as coleções didáticas, ficará a cargo do professor, inevitavelmente, a necessária atenção a um contínuo tratamento de tais questões, não só ao longo dos anos do ensino fundamental, mas também ao longo do ensino médio. E, sobretudo, que esse não é um tema menor em face dos conteúdos históricos clássicos, mas é um tema que se remete a uma chave de leitura, compreensão e problematização da realidade.

Apresentar linhas do tempo comparando-se sociedades – e, portanto, não se restringindo somente à sociedade em tela em um capítulo, especialmente considerando-se o predomínio de uma perspectiva de temporalidade pautada pela linearidade e não complexificação das dimensões temporais – diz de uma opção didática que favorece a construção de uma perspectiva de simultaneidade, para a qual a visualidade da linha do tempo como representação pode vir a ser muito favorável ao entendimento dos estudantes, nos diversos níveis de escolarização. Em contrapartida, evocar linhas do tempo que não ganham nenhuma perspectiva comparativa entre sociedades e concentram-se apenas em um caso singular fortalece uma perspectiva de tempo não pautada por um aprofundamento de um pensamento complexo, capaz de inter-relacionar diferentes variáveis, na medida em que o componente de representação deixa de favorecer um olhar de comparação e simultaneidade. Portanto, tratamos aqui de um mesmo aspecto, mas que, nas coleções didáticas, tende a ganhar contornos distintos, a partir de decisões de ordem similar, porém distinta. Nesse caso, novamente assistimos a um cenário em que, tomando-se os dois elementos associados, a questão se apresenta como secundarizada pela maior parte das coleções, sendo que algumas delas optam, claramente, por linhas do tempo que desfavorecem, em sua dimensão de representação visual, a emergência de um olhar comparativo. Novamente, aqui, o papel do professor será fundamental e fortalecido na medida de sua tomada de consciência acerca da importância de um olhar comparativo entre as obras e, conseqüentemente, a não restrição a uma única coleção didática. Nesse caso, estou segura de que o olhar comparativo entre coleções se converte numa chave de leitura e numa ferramenta de trabalho de extrema importância para o professor.

Os componentes de leitura do tempo que são derivados diretamente da construção do pensamento matemático – no caso aqueles vinculados às

operações de datação e contagem dos componentes do calendário tais como meses, anos, séculos, milênios – praticamente não comparecem nas decisões assumidas didaticamente pelas coleções, o que é revelado pela frágil presença de atividades vinculadas a tais unidades, fator que, novamente, envolve uma posição de alerta do professor quanto à sua responsividade, voltando, aqui, ao sentido bakhtiniano originalmente evocado neste texto, para com o desenvolvimento dessa compreensão em sala de aula. Nesse caso, mesmo considerando-se a coleção dotada de maior grau de renovação epistemológica quanto ao tratamento curricular da História, o tema aparece como um elemento descontínuo e pouco sistêmico. Cabe destacar, aqui, que eu não selecionei, para este artigo, um outro aspecto que tende a assumir um papel essencial e que se mostra como problemático em algumas coleções: o tratamento da escala gráfica nas linhas do tempo, de modo a favorecer, na relação com os elementos de representação temporal, a construção de uma perspectiva de duração. O que quero dizer com isso é que, ainda que não tenha recortado esse objeto em particular, não é incomum vermos coleções nas quais não se considera a escala gráfica para representar unidades de duração muito distintas, fator que remete ao aspecto que eu havia pautado anteriormente quanto às associações entre a construção da temporalidade e o pensamento matemático.

De volta à tabela de síntese, podemos perceber, numa outra direção, que a dimensão cultural dos calendários diz de um aspecto central para a compreensão do aspecto humano e cultural do tempo, conforme nos evidenciam diversos teóricos tais como Norbert Elias, Renato Ortiz ou Georges Withrow, já referenciados neste texto. A despeito dessa importância, o caráter tópico e localizado nas coleções aqui destacadas, novamente, nos adverte para a necessidade de ação docente quanto à proposição de medidas didáticas que permitam, aos nossos alunos, algo que vá além do mero domínio informativo com relação à História. Se considerarmos, especialmente, a experiência e as práticas de sociabilidade da juventude no presente, a reflexão sobre os calendários apresenta-se, sobretudo, como um componente central ao desenvolvimento de um sentido quanto às alteridades, hoje e no passado, envolvidas, por exemplo, nos modos de se contar o tempo e em uma de suas decorrências culturais mais notáveis: as práticas de comemoração que, num mundo midiático e permeado por múltiplos modos de circulação de informações, nos chegam de modo contínuo. A esse respeito, Norbert Elias – numa direção muito próxima

àquilo que, mais recentemente, Manoel Salgado Guimarães (2007) designou por “culturalização do tempo” – nos advertiu para o fato de que “um olhar para a evolução da cronologia e de seus instrumentos mostra que a preeminência da física e do ponto de vista naturalista é relativamente recente. Até a época de Galileu, o que chamamos tempo, ou mesmo o que chamamos ‘natureza’, centrava-se acima de tudo nas comunidades humanas. O tempo servia aos homens, essencialmente, como meio de orientação no universo social e como modo de regulação de sua coexistência” (Elias, 1998, p.8). Ora, se considerarmos, sob essa perspectiva, as finalidades didáticas de a História escolar desenvolver uma compreensão acerca dessa culturalização, impõe-se como um exercício mais profundo e complexo que aquele que simplesmente advém da operação com as medidas de localização temporal ou a seleção de marcos relativos a determinados fatos históricos.

As conexões entre o passado e presente seguem sendo, para o tratamento da História escolar, um tema prioritário e desafiador, e ainda temos muito que avançar no tocante à compreensão acerca de como a apropriação do presente se manifesta como um elemento potente e necessário, capaz de reorientar a escola em direção ao tratamento de questões socialmente relevantes, segundo expressões propostas por Alain Legardez (2006), ainda que em meio a isso tenhamos de compreender melhor de que modo o anacronismo se dispõe para a criança e para o jovem. Isso significa dizer que ainda que esse se apresente como um desafio corrente para a escola, ainda temos muito a percorrer em termos de pesquisas para compreender e qualificar melhor a relação compreensiva que estudantes estabelecem com esse tempo presente, que é o tempo da vida e dos referentes a partir dos quais se constroem estruturas de plausibilidade acerca daquilo que os cerca.

De qualquer modo, nesse cenário, cabe-nos refletir sobre um dos elementos do livro, que por vezes qualificam essa relação entre presente e passado: aquele que se remete a uma faceta predominante em um dos aspectos presentes na cultura visual da sociedade contemporânea, isto é, a exploração das fotografias. Ao ser utilizada, predominantemente, como um atributo de verdade e pouco problematizada quanto aos seus aspectos de seletividade e linguagem, pode-se inferir que tal presença – em face da quase ausência de outros elementos comparativos tais como documentos, narrativas, exercícios que explorem a capacidade interpretativa dos estudantes e o próprio texto didático – favorece

a emergência de que as ‘realidades ficcionadas’ que nos são trazidas, por se pretenderem “estar apresentando as imagens e sons reais dos lugares que constituem o mundo globalizado, é que irão dar a configuração às imagens [paisagens] que fazemos de cada lugar em particular e do mundo em seu conjunto” (Oliveira Jr., 2000). Desse ponto, abre-se um grande desafio, que é precisamente o de enfrentar a dimensão da leitura em História como uma leitura de documentos datados, em condições enunciativas dadas. Tal aspecto, todavia, transcende o limites deste texto mas fica aqui como um convite à reflexão.

LINHAS EM ABERTO: TEMPOS PARA HISTORIANAR

Para encerrar meu movimento, cabe-nos pensar, olhando novamente a tabela de frequências nos livros didáticos, o quão desafiadora é a tarefa de apresentar mecanismos disparadores que nos permitam refletir sobre o tempo para além da perspectiva de linha e evolução, o que se imbrica fortemente com a emergência de um pensamento favorável à crítica ao progresso e à evolução. A principal decorrência metodológica dessa decisão nos conduz à compreensão de que o Tempo, no presente, é resultante de uma síntese histórica derivada de avanços e destruições, civilização e barbárie, decisões em torno da preservação e em torno do esquecimento e que, acima de tudo, o que temos hoje, como artefatos humanos, deriva de ilhas de lembranças em um oceano de esquecimento. Tudo isso nos auxilia a fortalecer a importância de levar o aluno a pensar que nossa ação no presente interpelará, inevitavelmente, o futuro que teremos e que queremos e que nesse sentido, estudar História diz de modos de olhar o presente e o futuro. Pensar nisso representa pensar – e ajudar nossos alunos a pensar – que nossos programas de História são mais do que linhas e que, por isso, nada há de natural neles, muito menos nos livros que os informam. Nesse sentido, nada melhor do que, no cotidiano escolar, pensar que os livros podem ser desastrosos se deles nos tornamos reféns exclusivos. Contudo, eles podem ser também bons parceiros de trabalho. Tanto mais os transformaremos em parceiros, contudo, quanto mais formos capazes de inventar a partir deles, compará-los, sobrepô-los uns aos outros, usá-los para além de suas linhas invisíveis, subverter suas sequências naturais, começar do fim, do meio ou, até mesmo do início, desde que saibamos que essa ordem sempre poderá

ser vista e organizada de outros modos e em função de outras possibilidades de fazer.

Vez ou outra minha filha Adriana ainda vem me pedir ajuda de *mãe-professora*, especialmente quando precisa se preparar para as provas de História, usualmente focadas em capítulos dos livros didáticos. Sempre que isso acontece desenvolvo com ela uma prática que vem se demonstrando muito profícua, e faço sempre com o cuidado de não concorrer com o trabalho do professor em sala de aula, mas criando algo novo, que favoreça seu pensamento autônomo. A cada tema a ser enfrentado pegamos o livro da escola e seleciono ao menos mais três ou quatro coleções distintas daquela oficial, escolhida como livro de referência. Faço tal exercício não com o objetivo de ler ou esgotar o assunto, ou buscar aquilo que não foi feito na escola, que tem e sempre terá o meu reconhecimento e respeito quanto ao seu lugar legítimo para definir suas escolhas.

Ajudo-a, contudo, a capturar as diferenças de abordagens e formas que se tornam visíveis quando comparamos três ou quatro livros distintos a partir do mesmo tema/capítulo. Mediante essa conduta, ela própria vai se dando conta de que por um lado há modelos explicativos e sequências muito parecidos e que, provavelmente, tiveram algum ponto de construção. Mas por outro lado, ela também vai percebendo que é possível ter explicações, enquadramentos, seleções e, sobretudo, formas diferentes, com suportes e mecanismos de mobilização distintos. Ao perceber as diferenças ela mesma costuma inferir aquilo que é silenciado e desvalorizado, como histórias particulares de vida que sejam capazes de humanizar o conhecimento histórico, por exemplo. Nesse mesmo movimento comparativo ela costuma inferir aquilo que é original em uma coleção e que a torna diferente das demais.

Há pouco tempo, estudando a Segunda Guerra Mundial sob essa metodologia, ela se deu conta de como em seu livro o tema do Holocausto é subestimado (quase silenciado) e como, portanto, visualizar outros modos de explicar presentes em outros livros permite-nos olhar a guerra a partir de sentidos muito diferentes. Isso lhe permite compreender o livro como um produto autoral, oriundo de decisões e exclusões. Isso significa dizer que não estudo com ela ignorando seu livro, mas auxiliando-a a problematizá-lo enquanto uma fonte, compreender seu lugar como ferramenta cultural datada, provisória. Tento ajudá-la a pensar a partir dele, compreendê-lo como uma fonte, e

não ficar refém de determinadas informações que sempre poderiam ser outras e apresentadas de outras formas. Ao fazê-lo pouco me importa se ela terá ou não uma boa nota na prova. Isso não é importante, apenas uma decorrência. O que me importa mesmo é que ela consiga, com essa tática, ir aprendendo a Historiar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. R. de; MIRANDA, S. R. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. *Educar em Revista*, v.46), p.259-283, out.-dez. 2012; Acesso em: 5 out. 2013.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BENJAMIN, W. Paris, capital do século XIX (Exposée de 1939). In: _____. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p.66.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de História. In: _____. *Obras escolhidas*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. Teoria do conhecimento, teoria do Progresso. In: _____. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p.499-530.
- BITTENCOURT, C. M. F. Apresentação. *Educ. Pesqui.* [online]. 2004, v.30, n.3, p.471-473. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=pt&nrm=iso; Acesso em: 20 set. 2013.
- BLOCH, M. *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América, 1997.
- BURKE, P. *Variedades de História cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CANCLINI, N. *Leitores, espectadores, internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CARDOSO, C. F. História e paradigmas rivais. In: _____.; VAINFAS, R. *Os domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CASSIANO, C. C. F. *O Mercado do Livro Didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.
- CHESNEAUX, J. *As armadilhas do quadripartismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, s.d.
- COOPER, H. *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata, 2002.

- COOPER, H. *The teaching of History in primary schools*. London: David Fulton, 1995.
- ELIAS, N. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- GUIA de livros didáticos: PNLD 2011: História. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010. p.18.
- GUIMARAES, M. L. S. Vendo o passado: representação e escrita da história. *An. mus. paul.* [online], v.15, n.2, 2007 [citado 2013-10-05], p.11-30.
- HARTOG, F.; REVEL, J. *Les usages politiques du passé*. Paris: Ed. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2001.
- KOSELLECK, R. *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós, 2001.
- LEGARDEZ, A. Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. In: _____; SIMONNEAUX, L. *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. Paris: ESF, 2006. p.19-31.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, FNDE. *Valores de negociação por título*. PNLD 2013. Dados disponíveis em: www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos; Acesso em: set. 2013.
- OLIVEIRA JR., W. M. Realidades ficcionadas: imagens e palavras de um telejornal brasileiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. Caxambu (MG), 2000.
- OLIVEIRA, S. R. F. O tempo, a criança e o ensino de História. In: SABONGI, V. L.; ZAMBONI, E. (Org.) *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas (SP): Alínea, 2003. p.145-172.
- ORTIZ, R. *Cultura e modernidade: a França no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- PAGÈS, J. Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. In: FERRAZ, F. (Org.) *Reflexões sobre espaço-tempo*. Salvador: Universidade Católica do Salvador (UCSal); Quarteto ed., 2004. p.35-53.
- PESAVENTO, S. J. Cidades sensíveis, cidades visíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Anpuh, v.27, n.53, 2007.
- PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Coloquios, 2005. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/229>; Acesso em: 1 set. 2013.
- RICOEUR, P. *A Memória, a História, o esquecimento*. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 2008.
- SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna.: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

- SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, v.37, n.3, p.803-821, 2012.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- TREPAT, C. El tiempo en la didactica de las ciencias sociales. In: _____.; COMES, Pilar. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. 2.ed. Barcelona: Graó, 2008.
- VILAR, P. *Iniciação ao vocabulário de análise histórica*. Lisboa: Sá da Costa, 1985.
- WHITROW, G. *O Tempo na História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- ZAMBONI, E. *Caderno Cedes*, n.10, 1985.

NOTAS

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora na Área de Teoria e Metodologia do Ensino de História. Doutora em Educação pela Unicamp com Pós-Doutorado em Didática das Ciências Sociais pela Universitat Autònoma de Barcelona. Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense.

² Aplicativo de troca instantânea de mensagens, individuais ou grupais, via celular.

³ Somente para situar alguns exemplos de revistas eletrônicas disponíveis, apenas no SciELO, voltadas diretamente para o campo específico da reflexão sobre o Ensino de História, podemos citar o Dossiê sobre Ensino de História (2005), org. Kátia Abud e Paulo Knauss no *Caderno Cedes* (Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-326220050003&lng=pt&nrm=iso); o Dossiê Educação Histórica (2006), org. Maria Auxiliadora Schmidt e Tania Garcia Braga, na *Educar em Revista/UFPR* (Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/view/251/showToc>); o Dossiê Práticas de Memória e Ensino de História (2008), org. Lana Mara Castro Siman e Sonia Regina Miranda na *Educação em Revista/UFMG* (Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-469820080001&lng=pt&nrm=iso); e o Dossiê Educar para a compreensão do Tempo (2010), org. Sandra Regina Ferreira Oliveira e Sonia Regina Miranda no *Caderno Cedes* (Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-326220100003&lng=pt&nrm=iso).

⁴ Considerando-se, no caso da obra benjaminiana, a forte interferência dos processos de tradução e a recente avalanche de novas traduções disponíveis de vários de seus textos, baseio-me, aqui, em sua tradução mais conhecida no Brasil, feita por Sérgio Rouanet, disponível em BENJAMIN, 1987.

⁵ Nos utilizamos, no desenvolvimento da disciplina Didática e Prática de Ensino de Histó-

ria, de um ambiente virtual no qual as atividades avaliativas são desenvolvidas e o movimento reflexivo construído em sala de aula é expandido.

⁶ O autor da narrativa refere-se aqui a PESAVENTO, 2007.

⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, FNDE. 2013. Dados disponíveis em: www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos. Consulta em setembro de 2013.

Artigo recebido em setembro de 2013. Aprovado em outubro de 2013.