

**A LEITURA COMO ATO DIALÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR
O TEXTO NA AULA DE HISTÓRIA****READING AS A DIALOGIC ACT: CONTRIBUTIONS FOR RETHINKING
TEXTS IN THE HISTORY CLASSROOM****LA LECTURA COMO ACTO DIALÓGICO: APORTES PARA REPENSAR
EL TEXTO EN LA CLASE DE HISTORIA**

Ricardo Vicente da Cunha Júnior¹
Rosângela Veiga Júlio Ferreira²

RESUMO

Este artigo discute possibilidades de pensar a leitura nas aulas de história. Para tanto, buscamos trazer um debate em torno dos gêneros discursivos, intentando responder à seguinte questão: quais textos circulam nas aulas de história e qual lugar esses ocupam na aprendizagem dessa disciplina? Com isso, o artigo ancora-se em três conceitos arquitetados pela filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (2011, 2014, 2017): ato, dialogismo e gêneros discursivos. Os argumentos apoiam-se em análises sobre processos de constituição da leitura em uma relação dialógica de produção enunciativa, portanto, um ato. Tomada sobre esse pressuposto, problematizamos como a leitura pode contribuir com a aprendizagem de um componente curricular, no caso, história. Por isso, discorremos sobre elementos constitutivos do ato de ler, buscando entender as práticas de linguagem como gêneros discursivos, considerando a relação interativa que os textos assumem quando mediadores e meios de produção de um conhecimento. À luz da filosofia da linguagem, analisamos as interações que estudantes do ensino fundamental estabeleceram com textos literários e informativos que se mostraram potentes para compreensão de temporalidades em uma perspectiva de complementaridade. A observação sobre o que constitui os textos escolhidos para as interações discursivas, assim como de sentidos atribuídos pelos estudantes, nos permite afirmar que a tríade temporalidade–afeto–alteridade são conceitos que podem orientar o ato de ler na aula de história. Constatamos que, quando há práticas “guiadas” para provocar os estudantes a interagirem com a leitura, textos de diferentes gêneros na aula de história podem ser compreendidos como texto histórico.

Palavras-chave: leitura; ato dialógico; gêneros discursivos; texto histórico; ensino de história.

ABSTRACT

This article discusses possibilities for rethinking reading practices in history classes. To this end, we bring forward a debate on discursive genres in an effort to address the following question: which texts circulate in history classrooms, and what role do they play in learning this subject? The article is anchored in three concepts developed within Mikhail Bakhtin's philosophy of language (2011, 2014, 2017): act, dialogism, and discursive genres. Our arguments draw on analyses of the processes through which reading is constituted within a dialogic relationship of enunciative production—that is, as an act. Based on this premise, we problematize how reading

¹ Doutorando em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6311-6014>, e-mail: junior.ricardojf@gmail.com.

² Doutora em Educação, Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4333-0192>, e-mail: rosangelaveiga.ferreira@ufjf.br.



can contribute to learning within a curricular component, in this case, history. We therefore examine constitutive elements of the act of reading, seeking to understand language practices as discursive genres and considering the interactive relationships that texts assume as mediators and means of producing knowledge. In light of the philosophy of language, we analyze the interactions that elementary school students established with literary and informational texts, which proved productive for understanding temporalities from a perspective of complementarity. Observing the features that constitute the texts selected for discursive interactions, as well as the meanings attributed by students, allows us to argue that the triad temporality-affect-otherness offers conceptual guidance for the act of reading in history classes. We conclude that when instructional practices intentionally prompt students to interact through reading, texts of different genres used in history classes may be understood as historical texts.

Keywords: reading; dialogic act; discursive genres; historical text; history education.

RESUMEN

Este artículo analiza las posibilidades de repensar la lectura en las clases de historia. Para ello, presentamos un debate en torno a los géneros discursivos con el objetivo de responder a la siguiente pregunta: ¿qué textos circulan en las clases de historia y qué lugar ocupan en el aprendizaje de esta disciplina? El artículo se sustenta en tres conceptos formulados por la filosofía del lenguaje de Mijaíl Bajtín (2011, 2014, 2017): acto, dialogismo y géneros discursivos. Los argumentos se apoyan en análisis sobre los procesos de constitución de la lectura en una relación dialógica de producción enunciativa; es decir, como un acto. A partir de este presupuesto, problematizamos de qué manera la lectura puede contribuir al aprendizaje de un componente curricular, en este caso, historia. Para ello, examinamos los elementos constitutivos del acto de leer, buscando comprender las prácticas de lenguaje como géneros discursivos y considerando la relación interactiva que los textos asumen cuando actúan como mediadores y medios de producción de conocimiento. A la luz de la filosofía del lenguaje, analizamos las interacciones que estudiantes de la educación básica establecieron con textos literarios e informativos que resultaron potentes para la comprensión de temporalidades desde una perspectiva de complementariedad. La observación de los elementos que constituyen los textos seleccionados para las interacciones discursivas, así como de los sentidos atribuidos por los estudiantes, nos permite afirmar que la tríada temporalidad-afecto-alteridad constituye un conjunto de conceptos que puede orientar el acto de leer en la clase de historia. Constatamos que, cuando existen prácticas “guiadas” que buscan provocar en los estudiantes la interacción con la lectura, textos de distintos géneros en la clase de historia pueden ser comprendidos como textos históricos.

Palabras clave: lectura; acto dialógico; géneros discursivos; texto histórico; enseñanza de la historia.

INTRODUÇÃO

Ler é, ou pode ser, o meio ilimitado pelo qual conhecemos um pouco mais sobre o mundo e sobre nós mesmos, não por oposição, mas pelo reconhecimento de palavras dirigidas a nós individualmente, de longo e há muito tempo (Manguel 2021, p. 13-14).



A epígrafe que abre este texto, retirada da obra *Uma história da leitura*, de Alberto Manguel, permite-nos refletir sobre o papel da leitura como forma de estabelecer com o mundo um diálogo aberto, cuja tecitura das palavras não somente descortinam esse mundo, mas reverbera sobre nós mesmos, como leitores. Esse movimento que envolve a atividade de leitura traz consigo algo que é caro ao ensinar e aprender história: a temporalidade. Não lemos somente para decodificar ou interpretar uma mensagem, mas, no âmbito da aula de história, a leitura tem como compromisso fazer emergir tempos que permitem, não por oposição, como diz o autor, mas pelo reconhecimento do modo como a temporalidade atravessa a nossa existência como sujeitos de linguagem.

A partir dessa ideia, podemos nos questionar sobre dois aspectos: quais textos circulam nas aulas de história e qual lugar esses ocupam na aprendizagem dessa disciplina? São duas questões as quais esse texto pretende discorrer, objetivando pensar o que é o ato de ler na aula de história e, consequentemente, como pensar, em termos de gêneros discursivos, o que se dá a ler no interior dessa disciplina.

Para tanto, partimos de um primeiro princípio que é do compromisso da leitura como uma responsabilidade de todas as áreas do conhecimento. Essa é uma premissa cara, tendo em vista que a leitura é parte constitutiva da consolidação da uma escola democrática, compromissada com a leitura de mundo e com a construção de uma sociedade que garanta o pleno exercício da cidadania. Isso porque vivemos em uma sociedade letrada, cuja exigência desse saber é garantir a participação do sujeito na apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Essa premissa que abrimos também aponta para o fato de que o processo de leitura vai para além da decodificação e consciência da relação fonemas e grafemas, mas é um movimento dialógico de apropriação e construção de sentidos. Tal afirmativa sustenta o porquê de uma pesquisa que se volta a pensar a aula de história, pois entendemos que ler não é uma atividade natural, que é um pensamento em certa medida compartilhado por professores que respondem por áreas especializadas, sobretudo a partir dos anos finais do ensino fundamental.

Em muitos momentos, se tem a falsa noção de que a responsabilidade desse ensino recai sobre os professores de língua portuguesa. Mas nossa reflexão visa entender que, como um saber a ser ensinado, a leitura assume sentidos polissêmicos quando

pensada em cada campo disciplinar, ou seja, o estudante pode apropriar-se de um léxico próprio e, assim, ampliar sua formação leitora. Isso ocorre em função de um código disciplinar, que envolve cada campo do conhecimento, de modo que ler é apropriar-se, não somente do escrito, mas dos sentidos que dado texto pode reverberar para os conceitos que alicerçam cada campo. Não se trata aqui de pensar as disciplinas escolares compartimentadas, mas entendê-las como construção sociais que visam a apropriação de um certo conhecimento.

Com base no exposto, este artigo visa pensar em torno do que é a leitura na aula de história e o que significa pensar essa disciplina como delimitador de um gênero discursivo que organiza os textos e o ato de ler em uma perspectiva dialógica. As reflexões deste texto são parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em Educação, que visou pensar sobre os textos e a formação do leitor nas aulas de história do ensino fundamental¹.

Para tanto, tomamos como principal referencial teórico a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, em especial os conceitos de ato, dialogismo e gêneros discursivos. Propomos, com isso, a divisão do texto em dois momentos que se completam. O primeiro deles discute a dimensão do que chamamos de uma leitura dialógica, estabelecendo como princípio norteador do ato de ler, evidenciando a dimensão de temporalidade como um aspecto a ser dimensionado quando essa atividade ocorre na aula de história. Já no segundo momento nos debruçamos sobre a noção de gênero discursivo, visando compreender a própria história como um gênero e, portanto, delimitadora do que se entende por um texto histórico. Para isso, buscamos apresentar uma síntese do que se dá a ler nas aulas de história, considerando resultados da pesquisa de mestrado em educação, cujo intuito foi o de compreender o papel do texto e as estratégias de leitura na aula de história, analisando, na sequência, como entrelaçar esses dados ao estudo dos gêneros do discurso.

LEITURA E DIALOGISMO: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM PARA PENSAR O ATO DE LER

Conforme argumenta Chartier (2003), ao longo da história a leitura foi ganhando cada vez mais espaço, sobretudo a partir do século XVI, com a invenção da prensa por Gutenberg. Com isso, mais que a expansão das práticas de leitura, vemos também a

própria alteração no modo de ler, considerando as mudanças que os meios de leitura sofreram e sofrem, o que o autor denomina como uma revolução da leitura.

Quando pensamos no ensino de história, as práticas de leitura também sofreram importantes modificações, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Essa alteração advém da entrada de múltiplas linguagens que passaram a assumir o estatuto de fontes, possibilitando a abertura a diferentes modos de ler para o fazer historiográfico e também para as práticas de ensino. Trata-se de uma alteração de ordem cultural, realocando a crença do ensino e da historiografia calcada na descrição e narração de eventos voltados somente à política e à economia. Para Bittencourt (2008) esses documentos começam a permear o espaço escolar, mas assume ali uma função diferente do que fora suas origens, considerando que estão envoltos, na escola, de uma função didática. Essa dimensão didática, todavia, não perpassa simplesmente pela presença e convite a uma explanação acrítica, que remonta ainda a uma visão positivista do conhecimento histórico, focado e limitado à análise do pretérito. Para Miranda (2004), é necessário que o ensino e relação didática com essas linguagens estejam preocupadas com “questões fundamentais vinculadas à construção da temporalidade e à percepção da historicidade” (Miranda 2004, p. 56).

A potencialidade dessa circularidade de textos contribui para que a aula de história se torne um lócus privilegiado de práticas leitoras. Entretanto, essa leitura requer um movimento sistemático, de modo que cada texto possa ser compreendido e lido sob a possibilidade de construir sentidos socialmente compartilhados pelos sujeitos envolvidos no movimento de leitura. Para tanto, entendemos que a leitura se constitui como um ato dialógico, que abre possibilidades para pensar e construir um conhecimento histórico. Nos interessa agora, portanto, traçar uma definição de leitura a partir da arquitetônica bakhtiniana, tomando os conceitos de ato e diálogo como eixos centrais, definindo ler como um ato dialógico.

Manguel nos alude que

é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (Manguel, 2021, p. 20)

Considerando o apontamento do autor, a leitura possui um papel de legitimidade de um certo saber, entendendo que as palavras são signos a serem decifrados no movimento de leitura. Na concepção dos estudos dialógicos da linguagem, a palavra constitui-se enquanto signo pois está envolva em um sistema de representação ideológica, o que a coloca como resultado de um processo de interação entre duas consciências. Isso porque um signo só o é quando capaz de mediar a compreensão social, tendo em vista que a palavra é a matéria-prima da consciência “presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação” (Volochinov, 2018. p. 101). O processo de decifração sínica, com isso, é resultante de um sistema socialmente compartilhado, que permite o movimento de leitura e compreensão do mundo a nossa volta, como aponta Manguel. A possibilidade de “vislumbrar o que somos e onde estamos” advém do aspecto contextual comprensivo da palavra como produto de uma ideologia, caracterizada pela dimensão espacial e temporal sendo, nesse sentido, é eivada de significação.

Essa discussão sistematiza a tese dialógica de Bakhtin, que comprehende o papel da linguagem como forma de ligação de todos os campos da atividade humana, cujo modo de expressão vem com os enunciados. São esses que marcam a concretude da vida e permite que seja possível a posição ativa do sujeito no mundo. Os enunciados constituem, portanto, a base do movimento dialógico, já que constituem e moldam a comunicação social, em que o discurso é entendido como parte de interações sociais prenhes de resposta. Advém daí a lógica de que não há, entre duas consciências, um movimento unilateral de comunicação, mas uma troca responsiva, tendo em vista que a comunicação real é sempre dirigida a um outro que pensa, age, comprehende, concorda. Como nos diz o autor, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensãoativamente responsiva” (Bakhtin, 2011, p. 275).

Quando pensamos a leitura sob essa chave de entendimento, passamos a olhar para os textos não como resultado de um enunciado acabado, mas aberto a contrapalavras, que não se findam em dado tempo e espaço, mas reverberam respostas em um constante devir. A partir disso, a leitura torna-se um ato responsivo, já que toda situação de leitura parte de um contexto real de comunicação, cujas palavras estão carregadas de sentidos, visando representar, enquanto signo, o mundo que nos rodeia. Em outros termos, todo ato de ler se dá em um evento singular do existir de cada sujeito que se coloca em interação com o texto. Por isso, entendemos e defendemos a leitura como ato dialógico, pois

O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive [...] Tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir (Bakhtin, 2017, p. 43)

O excerto acima evidencia os dois aspectos envolvidos na leitura como ato e nos permite retomar a tese defendida por Manguel em torno da leitura como forma de decifrar o mundo. Ao apontar para a ideia do ato como forma de pensar a unidade da cultura, Bakhtin faz referência àquilo que se consolidou ideologicamente como parte do significado dos signos. Todavia, esses significados não estão fixados, pelo contrário, o sentido é resultante do lugar único de cada sujeito que, ao pensar, traz valores históricos e axiológicos, permitindo a incorporação desse sentido no existir-evento singular de cada pessoa.

Desse modo, a leitura é potencialmente um ato em função do dever de resposta que ela evoca. Porém, esse dever não é dado, mas advém do que se convenciona como responsabilidade de resposta socialmente compartilhada. Por isso, apontamos o aspecto potencial, pois partir do pressuposto de que todo movimento de leitura na escola, em especial na aula de história, irá provocar uma resposta responsável é um engano. Isso porque entender o texto como uma narração de um mundo teórico, abstrato, o “eu”, que institui o ato, torna-se indiferente, já que não há, nessa perspectiva, critérios que evoquem o ato-existir (Bakhtin, 2017). Em outros termos, é ingênuo partir da premissa que a decodificação da escrita é suficiente para o estabelecimento de uma relação dialógica com o que se lê, pelo contrário, é preciso clareza sobre intenções. Especialmente no caso do ensino de história, é necessário que a temporalidade da historicidade abstrata possa estabelecer, na leitura como ato, a integração desse conhecimento teórico para um saber que se conecte ao evento singular que a leitura ocorre, despertando uma compreensão ativa, no sentido de provocar o ato, entendido como um pensar sobre.

Quando tomamos, na aula de história, a ideia de que os eventos já ocorreram e que a leitura se resume a uma recuperação factual, limita-se a atividade de leitura. Bakhtin (2017) aponta que “toda consciência viva encontra os valores culturais como já dados a ela”, todavia, esse dado “pronto” requer a decifração de sua significação para

que seja possível “reconhecer a sua validade (valores culturais) para si (Bakhtin, 2017, p. 89).

Essa compreensão do que significa pensar a leitura como ato reverbera diretamente também no modo como se comprehende a aula de história, ao se alicerçar nessa perspectiva teórica. Isso porque os moldes historiográficos oitocentistas, voltados a mera descrição factual evidencia a dimensão abstrata de temporalidade e de leitura, sem que a valoração ativa possa contribuir com o pensar historicamente. Por isso, corroboramos com Pereira e Torelly (2023), ao defenderem a sala de aula como um espaço de encontro afetivo.

Para os autores, a ideia de afeto é entendida como intensidade e potência, decorrente “das paixões provocadas pelas afecções, ou seja, das marcas que outros corpos produzem em nós, nos encontros necessários que fazemos pelo fato de estarmos vivos” (Pereira, Torelly, 2023, p. 135). Por esse motivo, é preciso compreender a aula de história como um espaço de produção de conhecimento, em que textos, estudantes e professores se colocam em uma relação dialógica, formando uma tríade enunciativa. Dessa forma, a leitura potencializa a compreensão a partir de um dever em relação ao objeto de estudo, que possui a temporalidade como matéria-prima da construção de conceitos, advindos de uma atualização do passado que se torna presente, conforme argumentam Pereira e Torelly (2023)

Entender o ensino de história a partir desses pressupostos da filosofia da linguagem, nos convida a abdicar de um saber ordenado, lógico-causal, previamente enredado para transmitir determinados significados, para pensá-lo sob outras configurações espaço-temporais pautados no inacabamento e na construção. É o que Pereira (2018) defende como hesitação, como possibilidade de abertura a imaginação de mundos ainda não catalogados pelas formas do presente. Isso quer dizer estar em abertura para “outras relações temporais [...] mas, sobretudo, outras relações com o passado (quem sabe, uma outra definição de História) e experiências inusitadas com o tempo”. (Pereira, 2018, p. 31).

Isso nos aponta que ler em história é uma forma de pensar sobre multiplicidades, imaginação e, sobretudo, de tomar o ato como forma de construir sentidos do existir evento singular, como aponta Bakhtin (2017). Isso porque o ato exige valores axiológicos tecidos a partir do diálogo com o mundo estético (contemplação) que se consolida no meu existir evento, que não é meramente subjetivo ou individualizado, mas contextuais. Ler em história, assim como pode ocorrer em outros campos do

conhecimento, significa construir conceitos que abarquem dada temporalidade marcada pela conclusibilidade, mas que se abre ao inconclusivo, quando afeta e permeia o ato da minha existência.

Em síntese, a leitura como um ato nos permite pensar uma tríade dialógica entre estudante, texto e professores, em que a interação permite pensar e assumir uma posição no mundo da vida. Com isso, entende-se o ato de ler como intencionalidade, rompendo com uma lógica mecânica de entender essa atividade no âmbito da sala de aula, evidenciando a necessidade de ser um saber, não somente ensinado, mas dialogicamente tecido.

LEITURAS E TEXTOS NA AULA DE HISTÓRIA: UM RECORTE METODOLÓGICO

Partindo do princípio dialógico que orienta nossas escolhas teóricas, compreendemos que a realização de uma pesquisa no campo das Ciências Humanas exige o contato com o campo, como forma de estabelecer uma aproximação ética e responsável com os discursos, que é a matéria prima desse campo teórico. Como aponta Bakhtin (2011), o “objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (p. 395). Dessa forma, diante de nosso repertório conceitual e hipotético é preciso que o campo e os sujeitos sejam colocados em interação. Assumir a posição de pesquisador nas humanidades exige uma compreensão interpretativa correlacionada com os outros textos, que são únicos e plenivalentes, mas adquirem contornos únicos na contrapalavra que a pesquisa se abre a ofertar.

Nossa argumentação, portanto, “só tem vida contatando com outro texto (enunciado)” (Bakhtin, 2011, p.401), o que constitui o campo de pesquisa como um terreno eminentemente dialógico e necessário à produção de conhecimento, em especial quando estamos nos debruçando sobre a atividade de leitura em sala de aula. Para isso, recordamos aqui parte dos materiais analisados no âmbito de uma pesquisa em Educação, sobre a presença de textos e as atividades leitoras na aula de história. O objetivo central da dissertação, assim como deste artigo, foi o de refletir e mapear as especificidades da leitura na aula de história. Portanto, ancorado nos discursos advindos do contato com o campo, cuja interpretação, significados e sentidos foram e são produzidos através do diálogo, trazemos parte dos resultados advindos da posição ativa e responsável dos pesquisadores.

A análise empírica de campo da pesquisa que dá origem a este texto foi realizada ainda no contexto da pandemia, no ano de 2021. Na busca por entender a atividade leitora que se realizava nas aulas de história, buscamos acompanhar as aulas desse componente curricular em uma escola pública federal da cidade de Juiz de Fora. Diante do contexto pandêmico, os dados de pesquisa foram produzidos a partir de aulas assíncronas (momento em que não há interação real e temporalmente estabelecida) e síncronas (momento em que estudantes e professores se colocam em interação em tempo real através de plataformas virtuais de áudio e vídeo).

Cabe esclarecer que as atividades assíncronas consistiam em materiais que eram postados em uma plataforma virtual com frequência quinzenal. Eram atividades que os estudantes precisavam realizar, que recebiam um retorno (resposta) dos professores, assim como a disponibilização de materiais de estudos orientados. Os momentos síncronos eram espaços reservados para sistematização desses estudos, assim como para a apresentação de conceitos e correções das principais impressões docentes daquilo que era produzido discursivamente pelos estudantes nas atividades disponibilizadas. Portanto, em que pese o contexto, em ambas as modalidades estamos falando de relações e interações discursivas, ainda que separadas no tempo e espaço.

A incursão ao campo nos permitiu analisar todos os materiais que foram disponibilizados ao longo do ano letivo, bem como todas as interações estabelecidas de modo assíncrono. Para complementar a nossa análise, acompanhamos as aulas de histórias na modalidade síncrona ao longo de um trimestre letivo, intencionalmente o último, considerando que estudantes e professores já estavam mais habituados ao modo de organização provocada pelo contexto atípico, bem como pelo fato de que seria possível analisar toda a trajetória das escolhas metodológicas e curriculares estabelecidas ao longo do ano letivo. Em ambos os casos, foram produzidas notas de campo expandidas, que são registros da visão interpretativo do pesquisador diante do contexto de produção enunciativa, que são produzidas em contato com os sujeitos do discurso e analisadas, posteriormente, à luz do referencial teórico. Mais do que um material puro e simples, as notas constituem como um esforço de teorização do pesquisador, que direciona seu olhar para determinados diálogos dos quais compreende ser preciso estabelecer interações. Além disso, as notas são subsídios e orientadoras do próprio esforço analítico. Metodologicamente falando, as notas, como argumenta Neto (1994), servem para “colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas (p. 63).

Dados os limites deste texto, trazemos dados referentes a dois anos/série analisados: o 5º e 6º anos do ensino fundamental, cuja escolha decorre de ser um momento transitório entre etapas de escolarização, que afetam o próprio processo pedagógico e curricular da disciplina de história. É um momento cujos estudos mais voltados a uma realidade imediata e concreta aos poucos vai sofrendo modificações mais abstratas e conceituais, conforme podemos observar em documentos de orientação curricular, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular. Para fins de análise desse trabalho, nos debruçaremos mais especificamente sobre os textos trabalhados ao longo do ano letivo, apresentando algumas reflexões que advieram das notas de campo expandidas produzidas em ambos os momentos de interação discursiva (assíncrono e síncrono).

Diante de nossa indagação acerca do que se oferta a ler nas aulas de históricas, buscamos sistematizar os textos que foram trabalhados nas turmas citadas. Para facilitar a catalogação, definimos 4 categorias textuais, organizados a partir da relação forma e conteúdo composicional, os quais apresentamos na tabela abaixo.

Tabela 1 - Levantamento dos gêneros textuais trabalhados durante as aulas de história no ano de 2021

Textos/anos	5º ano (15 cadernos de atividades)	6º ano (12 momentos de atividades)	TOTAL
Literário (contos e narrativas, músicas e poemas)	6	2	8
Didáticos (artigos e outros gêneros)	17	18	35
Reportagens e notícias	9	3	12
Correspondência (Carta)	0	1	1
TOTAL	32	24	56

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos resultados da dissertação de mestrado defendidaⁱⁱ.

Tomando a teoria bakhtiniana sobre gêneros discursivos, ou seja, formas pelas quais os enunciados se materializam no mundo da vida, buscamos entender cada texto dentro de uma forma de produção enunciativa, cuja dimensão estética (forma concreta de produção e informação enunciativa) nos permitiu estabelecer algumas fronteiras

relativamente estáveis, como afirma o autor, sobre esses textos. É a partir desse levantamento que buscaremos definir a dimensão de historicidade desses textos, que, dialogicamente e a partir do ato de leitura, são concebidos e entendidos como textos históricos, o que discutiremos no tópico seguinte.

O que vale sintetizar é o fato de que há uma multiplicidade de gêneros que circulam nas aulas de história, cujo intuito é provocar um pensar historicamente acerca de determinado aspecto. Ainda que haja a predominância do que delimitamos como “didáticos”, ou seja, textos que são usados para apresentação sistematizada de determinado conhecimento disciplinar, é engano tomá-los como determinante do que é um texto histórico e, ainda, como produtores de um saber histórico sem o estabelecimento da tríade estudante-texto-professor, que constitui o ato de ler como dialógico. Mesmo em textos que trazem consigo a dimensão de didatizar um saber, é preciso um movimento de leitura ativo e responsivo, tendo em vista que, quando distanciados do mundo da vida, se torna somente uma abstração teórica que não contribui para o que vimos defendendo sobre o que está implicado no ato de ler em história.

LEITURA E ENSINO DE HISTÓRIA: O TEXTO HISTÓRICO COMO GÊNERO DISCURSIVO

O objetivo deste tópico do texto é sistematizar a nossa defesa de que todo texto, colocado em interação no âmbito da aula de história, pode ser compreendido como um texto histórico, ou seja, um gênero discursivo voltado à aprendizagem e produção de conceitos desse campo disciplinar. Para discorrer acerca desse pressuposto, buscaremos apresentar um evento advindo da pesquisa de campo e entrelaçar as nossas conclusões ao modo como os gêneros discursivos são compreendidos pela filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin.

Para tanto, escolhemos tratar de um evento com um conto, que categorizamos anteriormente como texto literário. A escolha específica desse gênero é pela possibilidade de nos fazer pensar sobre o modo como mesmo um texto literário, cuja produção discursiva não esteve diretamente implicada com o ensino de dado conceito história. Mas, colocado em interação discursiva que integra a tríade estudante-texto-professor, permite a elaboração de contrapalavras carregadas de signos voltados à compreensão histórica.



O texto em tela é denominado “Os cegos e os elefantes”, um conto do budismo chinês escolhido pela professora para compor um dos primeiros materiais de estudos aos estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Em síntese, o texto narra uma ação de um monarca da Índia que desejava provocar os seus súditos a pensar sobre os limites da rivalidade intelectual que possuíam. Para tanto, ordenou que três pessoas cegas de nascimento para analisar um elefante. Cada pessoa pegou em uma parte do animal e deveriam descrever como é um elefante. A diversidade de opiniões provocou discussões acaloradas, já que cada um dizia a partir do que tivera contato com o animal sem que, com isso, chegassem a uma verdade absoluta. A conclusão da história vem com uma fala do rei, que pronuncia: “*Assim são vocês: cada um tem a sua parcela de verdade. Se souberem ouvir e compreender o outro e se observarem o mundo de diferentes ângulos, chegarão ao conhecimento e à sabedoriaⁱⁱⁱ.*”

Acompanhava o conto cinco perguntas propostas pelas docentes, conforme segue:

- 1) *O que é um conto?*
- 2) *Qual a origem deste conto?*
- 3) *Anote no caderno as palavras que não compreendeu no texto.*
- 4) *No conto, quem estava com a razão?*
- 5) *Pense um pouco: Como o conto pode nos ajudar a compreender a História?*

Aqui vale a pena observar que o gênero não foi ignorado e objetivou simplesmente a busca por um conhecimento histórico. Pelo contrário, aspectos referentes à composição da história são centrais à reflexão, que se encerra criando uma pergunta objetiva com o campo história, mas que é construído ao longo das questões que despertam uma reflexão em torno da verdade e do ponto de vista que permeia a constituição dessa disciplina. O enunciado dos estudantes nos permite afirmar isso. Uma das alunas aponta que: *O conto pode nos ajudar a compreender que é importante valorizar e respeitar todos os saberes pra chegarmos o mais perto possível da verdade como fazem os historiadores.*

Vejamos, portanto, que a noção de verdade, ponto de vista, fonte histórica, são aspectos que aparecem como parte integrante do que se entende por história e advém de uma narrativa ficcional. O conto, desse modo, a partir da situação real de comunicação discursiva ao qual foi colocado em interação, contribuiu e permitiu oferecer uma contrapalavra que atinge ao intuito de pensar historicamente sem que, para isso, seu

conteúdo e forma fossem ignorados ou, ainda, que essa definição conceitual disciplinar fosse meramente explicada como um dado acabado.

A exemplificação desse evento é uma amostra das muitas interações que foram analisadas e nos levam a compreender o fato de que os textos respondem a um processo de produção enunciativa voltada ao ato de ler para pensar historicamente. Não se trata aqui somente de apostar nessa diversidade de textos, mas apontar que a entrada de linguagens nas aulas de história como fenômeno das últimas décadas assinala a potencialidade que a composição dessas possui para abranger as múltiplas experiências culturais historicamente tecidas no tempo e no espaço. Como argumenta Machado (2020), “o gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaciotemporal” (p. 158), de modo que o espaço social e o tempo históricos são elementos subjacentes aos gêneros discursivos.

Por isso, Bakhtin (2011) aponta para a dimensão de relatividade estabilidade dos quais os enunciados se manifestam na forma de gêneros. Os indícios espaço-temporais são fatores determinantes do estilo, conteúdo temático e construção composicional que são ligados de forma indissociável a todo enunciado e determinam sua utilização em dado campo de comunicação. Com isso, pensar os gêneros diversos voltados a uma funcionalidade específica e rígida, torna-os abstratos e esvaziados da possibilidade de produção de sentidos. Isso porque os gêneros são permeados de signos e, considerando o emprego de gêneros apropriados e voltados a uma condição específica de comunicação de dado campo do conhecimento,

a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor, isto é, a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semântico-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valor (Faraco, 2009, p. 54)

Essa dimensão de valores sociais, quando pensados no âmbito da educação, apontam para o aspecto espaço-temporal, considerando que a escola se constitui como espaço social enunciativo e, no caso da aula de história, mobilizadora de multiplicidades temporais que visam construir uma relação do *eu* (presente) com o *outro* (passado). Tendo em vista tal colocação é que podemos entender que os gêneros atendem a determinada demanda enunciativa, cuja flexibilidade o molda conforme a condição histórica em que é enunciado.

Mas é importante ter clareza de que esses enunciados, por si só, não conduzem ou fazem aprender sobre/em história. Por isso, defendemos que é preciso que se constituam como gêneros discursivos históricos, que possuem estratégias de leitura que contribuam com a produção de novos enunciados implicados com conceitos dessa disciplina. Por isso, todo texto pode ser histórico, quanto o ato de ler o leva a esses sentidos.

Como aponta Bakhtin, nós “aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume” (2011, p. 283) de modo que, na aula de história, todo texto é historicamente moldado a um pensar temporal e alteritário, que aprendemos a identificar a responder. Por isso, podemos falar que todo texto é um gênero histórico, à medida que são “flexíveis, plásticas e livres” (Bakhtin, 2011, p. 283) quanto à forma, mas atendem a determinada demanda discursiva, isto é, função e posição social, que nesse caso, é permitir a construção de conceitos voltados a aprendizagem histórica, pois todo texto, enquanto obra, possui determina forma voltada a uma réplica. Réplica essa compreensiva, em diferentes aspectos, podendo trazer “influências educativas sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas [...] determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura” (Bakhtin, 2011, p. 279).

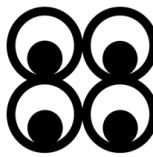
Segundo Brandão (2005), o leitor institui-se no texto em duas instâncias. Uma primeira que é no nível pragmática que, segundo ela, é quando o autor orienta a sua fala a um público, de modo que o leitor mobilize “seu universo de conhecimento para dar sentido, resgatar a interdiscursividade” (Brandão, 2005, p. 271). Já o segundo nível é o linguístico-semântico, que é “o movimento da leitura, o trabalho de elaboração de sentidos feito pelo leitor que dá concretude ao texto”, pois “um texto é sempre lacunar” (Brandão, 2005, p. 271). Nesse movimento, se o texto pode formar o leitor (pragmático), o leitor também “conforma o texto”, em um movimento co-enunciativo. Dessa forma, o leitor, a partir da mediação do texto e, acreditamos, da mediação com professor, pode construir suas interpretações. Ainda que o nível pragmático possa ser um elemento que orienta a leitura, quando colocado em interação e compreendido enquanto um gênero histórico, a partir de sua inserção na aula de história, os limites do texto passam a ser definidos pela situação enunciativas, de modo que as barreiras são rompidas para que esse texto possa entrar e compor o movimento dialógico de produção de sentidos voltados aprendizagem histórica. Trata-se, mais uma vez, de apontar que ler não é um

processo automático ou natural, mas algo a ser ensinado e que requer um processo interativo, considerando a responsabilidade de cada campo disciplinar.

O que se espera, desse modo, da leitura na aula de história? Considerando nossa exposição e recuperando fato de que diferentes textos circulam nas aulas de história, acreditamos ser importante demarcar alguns elementos que os constituem enquanto históricos, quando inseridos na tríade estudante-texto-professor e que demarcam a especificidade do ato de ler em história.

Apostamos, dentre outros elementos, na relação entre temporalidade, alteridade e afeto. Conforme argumenta Rusen (2001), a história é um conhecimento interpretativo voltado à compreensão da vida. Desse modo, de acordo com Freire Jr (2023), forma-se “historicamente quando se é capaz de se apropriar e refazer sempre que necessário as conexões entre história e vida” (p. 99), de modo que o sentido histórico está intimamente implicado com a busca por respostas que se constroem acerca da experiência temporal. Todavia, aqui é preciso compreender a dimensão de construção/produção da experiência temporal longe dos pressupostos da racionalidade iluminista que ainda predomina os modos de pensar a articulação temporal nas aulas de história. Com isso, a crença de um saber arraigado em narrativas que se fixam de sentidos únicos, que servem a pressupostos de racionalidade e ordenamento, cujas multiplicidade do ato de ler concorre para somente um modo de articulação do tempo, atravessado pela cronologia eurocêntrica, é insuficiente para dizer da relação entre os três conceitos apresentados.

Posto isso, enquanto ato, os textos na aula de história são potencialmente históricos à medida que se colocam em uma posição de abertura e encontro, cuja contingência interpretativa e de sentido é sua marca característica. Temporalidade e afeto estão, com isso, atrelados a essa contingência enquanto potência do agir, como argumentam Pereira e Torelly (2023). Para os autores, o afeto tem o sentido de variação, enquanto uma “intensidade que faz variar a potência de existir de cada corpo” (Pereira, Torelly, 2023, p. 135). A partir de tal premissa, encontramos ecos no pensamento dos autores daquilo que vimos argumentando: o ato de ler enquanto possibilidade de ser afetado, ao potencializar o agir, em uma consciência que se tece na relação dialógica com o outro. O outro aqui é expandido para as relações em sala de aula. O outro são os colegas com quais se dialoga com os sentidos do texto, são os professores que se colocam na tríade texto-estudante-professor, são as palavras do texto que motivam a reflexão história, são os outros tempos que emergem da polifonia do encontro que faz dialógica a aula de história.



O lugar da temporalidade, com isso, se inscreve em um “procedimento de interpretação que interroga os processos de conhecimento no tempo”, conforme defende Miranda (2013). Talvez possamos ampliar ainda mais e dizer da possibilidade de ampliação de conhecimento sobre o tempo, tendo em vista que ele próprio, enquanto um conceito, é um elemento a ser construído nos atos de ler. Nesse sentido, as reflexões sobre temporalidade e afeto tornam-se atividade necessária para pensar a dimensão do gênero discursivo texto histórico, pois

a despeito espeito das nossas coordenadas espaço-temporais, de quando e de onde nos encontramos, precisamos e precisaremos de passados e futuros para nos mobilizarmos, ou ainda, sempre haverá, de alguma forma, interesse por espaços nos quais passados e futuros são tratados mais consciente/reflexivamente, pela disciplina história, pelo ensino de história. (Rangel, 2021. p. 6)

A partir de tal constatação cabe chegar ao terceiro elemento que se articulam à tríade que caracteriza a defesa do ato de ler em história: a alteridade, conforme vimos defendendo^{iv}. A necessidade de tempos que permitam nosso processo de pensar e elaborar conceitos históricos pressupõe a necessidade de estabelecer dialógicos alteritários. A ideia de que o conhecimento histórico produz sentidos à vida prática, encontra ecos na tese de White (2018), que entende a aprendizagem histórica não limitada a transmitir um conhecimento disciplinar, encerrado em si mesmo, mas que oportunize um pensar ético e político, voltado ao posicionamento dos sujeitos frente “à injustiça e à violação dos direitos humanos mais fundamentais e de um profundo envolvimento com o seu mundo e com a transformação da sua realidade” (Pereira, Rodrigues, 2017, p. 32). Desse modo, o ensino de história requer um saber interessado, implicado com o/a compreensão do *outro*, espaço-temporalemente distante. Esse posicionamento do outro diante do *eu*, oportuniza a assunção “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (Freire, 2020, p. 42). Isso posto, a alteridade, denominada por Freire (2020) como “outredade”, constitui a possibilidade de pensar a própria constituição da identidade do *eu*.

Essa relação com o passado, entendido enquanto o *outro* do *eu* presente requer, portanto, o olhar sensível sobre sua própria condição enquanto um tempo e um espaço diferente. Mas isso não significa que está findado, pelo contrário, ele ressoa em um “mundo uno, real, inacabado e histórico que é separado pela fronteira rigorosamente

instransponível no mundo representado no texto” (Bakhtin, 2014, p. 358). Essa fronteira intransponível é o que demarca o ato de leitura enquanto atividade criadora, pois é nesse mundo, em que nos relacionamos com esse outro distante, que criamos e reelaboramos o mundo representado. Como aponta Bakhtin (2014), esses mundos são se unificam, mas são correlacionais. Alteridade, a partir da relação com o tempo e o afeto, constitui-se como uma troca cronotópica, pois “se realiza principalmente num mundo social que se desenvolve historicamente, mas também sem se separar do espaço histórico em mutação” (Bakhtin, 2014, p. 358)

Desse modo, o espaço da alteridade da consciência temporal marcada pelo afeto constitui a identidade inconclusa do indivíduo no mundo. Essa inconclusibilidade do *eu* caracteriza-se pelo devir, mas se molda e é constituída pela conclusibilidade do *outro* (passado), da qual me integro e signifício, com vistas a orientar o ato ético de minha própria consciência social. É o momento que “enformamos e damos acabamento ao material da compenetração” (Bakhtin, 2011, p. 25) que constitui o material de nossa atividade estética em relação ao outro tempo, que me afeta e a partir de um ato dialógico alteritário, o que caracterizar a leitura em história como uma leitura dialogada com a experiência dos sujeitos no tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mobilizar a filosofia da linguagem a partir de Mikhail Bakhtin significa pensar a linguagem como forma de interação e constituidora dos modos de inscrição dos sujeitos na realidade vivida. Tal inscrição é caracterizada pela produção enunciativa, marcada por signos que constituem nossa consciência acerca da realidade, assim como, dialeticamente, a constrói e a molda através da linguagem. Trata-se, dessa forma, de uma relação implicada com a historicidade da vida e das relações sociais, o que torna o ensino de história implicado diretamente com a interação mediada pela linguagem, pois, como afirma Rocha (2006),

Ela [linguagem] é uma ação que supõe a relação de ensino e seus componentes essenciais: o professor, o aluno e o conhecimento histórico escolar. A partir dessas afirmações, conhecimento histórico escolar, não sendo um objeto dado e sim constituído pela ação da linguagem, não pode ser separado do discurso produzido em sala de aula (Rocha, 2006, p. 23)

Pensando nesse lugar de construção da linguagem na aula de história que buscamos refletir, neste artigo, sobre o lugar que ocupam os textos e, consequentemente, o que se pode caracterizar a leitura enquanto ato. Considerando os resultados de uma pesquisa de mestrado, que tomou a leitura em história como objeto de investigação, trouxemos a este artigo considerações gerais sobre essa atividade, visando romper com a perspectiva de ler como uma ação automática, pautada na decodificação do escrito, para tomá-la enquanto uma prática social marcada por especificidades que responsabilizam a escola e cada campo do conhecimento com o compromisso de formação do leitor.

Partindo desse princípio, defendemos que a circulação de textos no âmbito da aula de história visa contribuir com a produção enunciativa de conhecimentos e conceitos que são estruturantes do pensamento histórico. Para tanto, evidenciamos, a partir da teoria bakhtiniana, que ao se colocar em diálogo no interior das aulas desse componente curricular, os textos são potencialmente históricos, portanto, constituem-se enquanto um gênero discursivo. Esse entendimento compreende os gêneros enquanto dotados de conteúdos, estilos e construídos composicionalmente voltados a determinado contexto dialógico.

Considerando a variedade de tipos de textos que podem circular nas aulas de história, entendê-los enquanto gêneros discursivos históricos nos permitem dizer do que é e pode ser específico da aprendizagem em leitura para a produção de um conhecimento implicado com a temporalidade, afeto e alteridade. Trata-se de três conceitos que configuram as estratégias de leitura que destacamos como imprescindíveis ao ato de ler em história. O nosso estudo, assim sendo, pode contribuir para a ampliação da variedade de textos colocados em interação na tríade estudante-texto-professor e no desenvolvimento de práticas de leitura conscientes da potencialidade da formação do leitor, nesse caso, pela/na aula de história. Trata-se de um convite à reflexão em torno do compromisso da escola com a formação do sujeito leitor que, através desse ato, pode assumir uma posiçãoativamente responsiva com o conhecimento.

Com base nas reflexões deste artigo, podemos afirmar que pensar a leitura nas aulas de História a partir da filosofia da linguagem de Bakhtin nos permite reconhecer a leitura como modo de produção do conhecimento histórico. Ao compreendermos a leitura como ato dialógico — isto é, como acontecimento que vincula estudantes, textos e professores em uma relação de responsividade — torna-se evidente que não é o gênero discursivo em si que define o caráter histórico de um texto, mas o movimento interativo

que lhe atribui sentidos. Um conto, uma reportagem, um texto informativo ou uma carta não são, por essência, textos históricos; tornam-se históricos quando, inseridos no horizonte enunciativo da aula, convocam o estudante a construir temporalidades, problematizar alteridades e afetar-se pelo contato com outros modos de ser, existir e narrar.

Os resultados apresentados mostram que a leitura, quando tomada como ato, abre a sala de aula para uma experiência histórica viva, em que a temporalidade deixa de ser um dado estático do passado e ganha densidade no acontecimento singular da compreensão. Nessa perspectiva, a leitura nas aulas de história passa a ser entendida como uma prática interpretativa, criadora e responsiva, na qual o estudante pode exercer sua posição narrativa no encontro com discursividades que possibilitam entender tempos históricos. Assim, a leitura é um ato dialógico e ético: dialógico, porque pode contribuir para organizar intelectualmente a relação entre sujeito e conhecimento; ético, porque exige reconhecer o outro, escutar sua voz e situar-se criticamente no diálogo.

Defender a leitura como centro da aula de história é, portanto, defender que o conhecimento histórico se faz no entre — entre vozes, tempos, textos e sujeitos. Isso nos permite reafirmar que a escola é um espaço de produção discursiva e que o ato de ler, longe de se restringir à decodificação, constitui uma prática de atribuição de sentido ao mundo e a si mesmo. Ao assumir a tríade temporalidade—afeto—alteridade como eixo estruturante, o ensino de história reconfigura o texto como mediação potente para imaginar, compreender e elaborar relações complexas entre passado e presente.

Se ler é assumir uma posição no mundo, ler em história é assumir uma posição diante do tempo. E, justamente por isso, a leitura — tomada como ato dialógico — não apenas ensina história: ela forma sujeitos capazes de responder historicamente ao seu próprio tempo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura e dialogicidade. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.** Campinas: Editora Unicamp, 2005.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido,** cultura escrita: entre distinção e apropriação. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE JUNIOR, J. J. A presença da afetividade na formação histórica: sentido, sensibilidade e sentimento. **Tempos Históricos**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 95–126, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 65^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2020.

MANGUEL, A. **Uma história de leitura.** São Paulo: Cia das Letras, 2021.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória:** o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. 2004. 254p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2004.

MIRANDA, Sonia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, v. 2, p. 35-79, 2013.

NETO, Octávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira, (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

PEREIRA, Nilton Mullet e RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. Ensino de história e passado prático: notas sobre a BNCC. In RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos e VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo:** reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de história? pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista pedagógica.** Chapecó, SC. Vol. 20, n. 45, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; FRAGA, Gabriel Torelly. Para uma crítica da consciência pelos afetos. **Revista História Hoje**, v. 12, 2023.

RANGEL, Marcelo de Mello. Ensino de História: temporalidade, pós-verdade e verdade poética. **Tempo e Argumento**, Florianópolis,, 2021.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no Ensino de História:** entre a oralidade e a escrita. Tese (Doutorado em Educação). Niterói, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2018.

WHITE, Hayden. O passado prático. **ArtCultura**, Uberlândia v. 20 n. 37, p. 9–19, 2018.

Submetido em: 20/11/2025

Aceito em: 26/12/2025

ⁱ Nos referimos ao trabalho: CUNHA JÚNIOR, Ricardo Vicente da. O texto na aula de História e a formação do leitor no Ensino Fundamental. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/15501>. Acesso em: 30 dez. 2025.

ⁱⁱ Ibidem.

ⁱⁱⁱ O material analisado consta nos apêndices da dissertação que dá origem a este texto. Nesse caso, tratam-se de dados que foram extraídos, no momento da pesquisa, das atividades disponibilizadas na plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), que foi o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) usado no contexto da pandemia pela escola-campo. Informamos, ainda, que para fins deste texto, optamos por manter o itálico nos enunciados extraídos da plataforma e/ou das notas de campo.

^{iv} SILVA, Hilda Aparecida Linhares da; CUNHA JÚNIOR, Ricardo Vicente da. “Por que você tá rindo, professora?": leitura e alteridade no ensino de história. Linha D'Água, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 292–307, 2025. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/226560..> Acesso em: 31 dez. 2025.