

**LINGUAGENS E DOCUMENTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA:
panorama de perspectivas no Brasil, possibilidades e desafios contemporâneos**

Elisgardênia de Oliveira Chaves
Doutoranda pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Bolsista CAPES
E-mail: elis_gardenia@yahoo.com.br

RESUMO

A partir das relações entre a produção do conhecimento histórico e o conhecimento histórico escolar, esse texto objetiva refletir sobre a relação entre linguagens e documentos na produção dos saberes históricos e como objeto no ensino de História.

Palavras-chave: Linguagens; Documentos; Ensino de História.

ABSTRACT

From the relationship between the production of historical knowledge and school historical knowledge, this paper aims to reflect on the relationship between languages and documents in the production of historical knowledge and as an object in the teaching of history.

Keywords: Languages; Documents; History teaching.

O presente texto visa a discutir possibilidades de usos e desafios de diferentes linguagens no ensino de História. Com efeito, no que segue, obedecerei à seguinte estratégia de exposição: conjuntura sociopolítica e historiográfica, em que o uso de diferentes linguagens ganhou amplitude no ensino de História; a relação entre linguagens e documentos na produção dos saberes históricos; o potencial crítico-analítico e as orientações teórico-metodológicas que fundamentam o trabalho do professor na produção de saberes históricos com os usos da linguagens/documentos no ensino; e, por fim, o lugar das linguagens, como objeto nas produções acadêmicas contemporâneas sobre o ensino de História no Brasil.

O ensino de História como componente de pesquisa no Brasil tem se intensificado bastante, sobretudo, a partir da década de 1990. Fruto do acréscimo de implantação de linhas de pesquisa em cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Universidades do país, em grande medida, as produções, além de dissertações e teses, livros e periódicos, disseminam-se em diferentes meios, promovendo reflexões e debates. Nesse sentido, os eventos próprios da área como o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) e o Encontro Nacional de Perspectivas do Ensino de História (PEH), além de grupos de trabalhos em

simpósios, encontros, jornadas em âmbitos locais, nacional e internacional, cumprem importante papel.

As temáticas que cercam o ensino de História também têm se diversificado. Além dos estudos de caso com ênfase na prática de ensino, de experiências de alunos e professores em sala de aula - foco primordial das pesquisas realizadas anteriormente -, de livros didáticos, da formação de professores, das propostas curriculares, da Educação Patrimonial, do Estágio Supervisionado, da didática da História, da obrigatoriedade da questão afro-brasileira e indígena e das diferentes linguagens e documentos no ensino de História, elencam o rol de interesses e constituem elemento essencial para a investigação científica no âmbito das produções em História e em Educação.

Até esse período, a realidade era bem diferente. Segundo Costa e Oliveira (2007, p. 147), “historicamente, as universidades no Brasil pouco se voltaram para a questão do ensino. Na pesquisa histórica e sobre ensino de História, não foi diferente. O ensino de História foi visto, até a década de 1960, como área de formação, não como objeto de pesquisa”. Desse modo nas palavras das autoras: “na visão dicotômica da total separação entre ensino e pesquisa, o primeiro foi associado, estritamente, às ditas questões pedagógicas” (p. 147). Essas, por sua vez, “restringidas aos Cursos de Licenciatura e, nestes, às disciplinas assim denominadas ‘pedagógicas’, nas quais, segundo essa visão, deveriam ser debatidas e resolvidas às questões relativas ao ensino” (p. 147). Pode-se juntar “a isso a dicotomia transferida para os cursos de pós-graduação no Brasil - organizados em nosso país a partir da década de 70 do século passado - quando, mais uma vez, as questões do ensino se restringiram aos Programas de Pós-Graduação em Educação” (p. 147), isto é, “aos profissionais de cada área abriu-se a possibilidade de pesquisas em temas variados, porém a discussão sobre o que e como ensinar o produto desse conhecimento foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre, nos Cursos de História” (p. 147).

No Brasil, as décadas de 1980 e 1990 propiciaram uma conjuntura favorável às transformações:

Não se pode deixar de salientar o fato de que a construção da democracia no Brasil a partir dos anos 1980 impôs a necessidade de uma revisão historiográfica capaz de valorizar a diversidade da sociedade nacional. A democracia estabelece o Estado não mais como a única medida da sociedade. Certamente os movimentos de base local e em torno de causas particulares conjugados com a organização de eleições em nível regional, estadual e nacional promove uma discussão que coloca a questão da

participação da sociedade em diferentes perspectivas. Isso desafia a compreensão da História e destaca a importância e a necessidade de uma historiografia tão diversificada quanto à sociedade, capaz de reconhecer e analisar os vários espaços e atores sociais (KNAUSS, 2011, p. 19).

No bojo de transformações de cunho político de redemocratização e políticas públicas educacionais, a produção historiográfica brasileira passou por reformulações conceituais e epistemológicas significativas, resultantes em parte das tendências da Nova História Francesa e da História Social Inglesa, que elegeram como objeto de estudo temas relativos ao cotidiano, à vida privada, às mentalidades coletivas, ao imaginário e às representações sociais de segmentos até então desprezados pela dita “História oficial”.

Nesse sentido, pesquisadores da área do ensino no Brasil, como Marcos Silva, Conceição Cabrine, Helenice Ciampi e Déa Fenelon e Elza Nadai, buscaram em autores como Le Goff, Suzane Citron, Tompson, Walter Benjamim e Foucault referenciais teóricos e temáticos para orientar suas produções (ZAMBONI, 2000-2001). Em linhas gerais, os aportes teórico-metodológicos da História Nova, com abertura para novas temáticas (cotidiano, homem comum, História local, lugares de memória, História da América), compreensões de tempo e método, têm ampliado o campo de pesquisa/ensino em História (BRASIL, 1996). Importante frisar que a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, foi sedimentada e marcada por essas concepções.

Nesse intercurso, de acordo com Fernandes (2005, p. 121), “essa renovação teórico-metodológica se fez sentir, também, no âmbito da História da Educação com a introdução de novos temas e objetos de pesquisa.” Se a “História da Educação, antes restrita à análise das idéias pedagógicas dos educadores e à política institucional do Estado (p. 121)”, passou a recorrer “ao uso de novas fontes (diários escolares, correspondências, fotografias, manuais didáticos, literatura, diários íntimos, autobiografias, relatos de viajantes, jornais e revistas) e metodologias de pesquisa (uso da história oral e de vida na recuperação da memória de professores e suas práticas pedagógicas em sala de aula) (p. 121)”.

O uso das diferentes linguagens no ensino, assim, se insere nesse rol de novas fontes e metodologias de pesquisa/ensino na História. A título de conceituação, de acordo com Oliveira (2012, p. 269), as diferentes linguagens são consideradas “os muitos produtos culturais, criados por nossa sociedade, e que fazem parte, portanto, do nosso cotidiano” (p. 269) Daí, quando falamos de “novas linguagens, estamos considerando imagens, músicas, literatura, programas de televisão, filmes; desenhos animados/animações, programas de rádio,

elementos da cultura material, patrimônio cultural (material e imaterial)” (p. 269), como também “*internet* (*sites*, redes de relacionamento, etc.), jogos eletrônicos, etc.” (p. 269). Essas novas linguagens, desde os anos de 1980 têm sido apontadas como elementos para de renovação do ensino de História em contraposição ao ensino tradicional. Essa renovação propõe “substituir ou confrontar a “única” linguagem “oficial” do livro didático” com o uso desses diferentes materiais. Renovações assim incluiriam, necessariamente, “mudanças nas posturas dos docentes, especialmente na escolha dos materiais que seriam levados para a sala de aula” (p. 269). A grande questão que se apresenta é se as propostas, as pesquisas, os debates que vêm disseminando-se e firmando-se, sobretudo a partir desse momento, têm promovido renovação no Ensino de História.

De modo geral, filmes, pinturas, artigos de jornal ou revista, cartas romances, fotografias e canções atendem bem a busca de professores por recursos pedagógicos que se aproximam do cotidiano dos alunos: confeccionados e consumidos em larga escala por todo o Brasil e em diferentes grupos socioculturais, são amplamente acessíveis e presente no dia a dia dos estudantes.

Para Hermeto (2012), por essas linguagens possibilitarem construir capacidades de leitura de mundo dos estudantes – sujeitos, cidadãos, trabalhadores -, podem ser tomadas como instrumento didático privilegiado no ensino de História. Disso, não temos dúvidas. Talvez a grande questão resida nos problemas teórico-metodológicos de como tratar essas linguagens/documentos.

Assim como a autora, acreditamos que ensinar História é ensinar teoria e metodologia. Daí, as concepções de Bloch (2001) ao afirmar serem o homem e o tempo os objetos de estudo da ciência histórica, nos cai muito bem, para início de conversa. Esse homem, como sujeito e objeto do conhecimento histórico passeia por diferentes temporalidades: o tempo sobre o qual ele escreve a História (passado) e o em tempo em que a História é escrita (presente). Se ainda para Bloch tudo que vem do homem e serve ao homem é passível de se transformar em material para o conhecimento, esse homem – historiador – através de conceitos e métodos apropria-se do legado humano para a produção/ensino do conhecimento histórico. Essa produção humana, portanto, configura-se em documentos.

Documento, por sua vez, na definição de Le Goff (2003), é monumento. Sua produção está condicionada a vários fatores, informa sobre o modo de vida de quem o produziu e sua inserção social e, voluntária ou involuntariamente, ao impor à sociedade a imagem de si próprio, pereniza, monumentaliza situações, ideias e ações. No entanto, para que a produção

humana se transforme em documento para a História, é necessário desmontar, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção do documento-monumento. E isso se faz com problematizações ao documento, para que se chegue às temporalidades, aos sujeitos e às relações existentes e, com isso, se transforme em fontes capazes de informar sobre as relações dos homens no tempo.

Importante ressaltar que, para Hermeto (2012), no uso pedagógico, esse documento/fonte, recurso didático não pode pretender apenas ilustrar historicamente os fatos narrados. Do contrário, espera-se que o professor seja capaz de trabalhar com os alunos as especificidades de linguagem e o modo como elas se introduzem no meio social, isto é, interrogar as linguagens a partir de seus aspectos históricos gerais, tentando perceber como ela coteja o problema, o tema que se pretende abordar e as representações que ela suscita.

Assim, o uso de documentos em forma de cinema e audiovisuais, as imagens (pintura, gravura, arquitetura, fotografia, cinema), aqui, são entendidas como produção humana, documento e fonte para a História. Para Hermeto (2012), o documento é portador de uma narrativa histórica, quando informa sobre determinado(s) contexto(s), por meio da construção e da veiculação de representações sociais. A partir de Chartier e Pesavento (quem são?), a autora define *representação* como “algo que dialoga com muitos sentidos.” (HERMETO, 2012, p. 36) Por fim, é no processo de desmonumentalização dessas linguagens/documentos, na relação entre a produção e o consumo entre os agentes responsáveis pela criação postas à disposição do público e o sujeito que delas se apropria, que podemos juntar os pedaços das representações e encontrar possibilidades de sentidos e darmos respostas aos questionamentos que movem a construção da pesquisa/ensino.

Por esse prisma, os usos e significados atribuídos às diferentes linguagens/documentos no ensino de História incluem-se nas possibilidades oferecidas pela Educação Histórica. De acordo com Azambuja e Schmidt (2012, p. 226) “a Educação Histórica tem como ponto de vista privilegiado a *cognição histórica situada*, entendida como a aprendizagem histórica, situada na ciência da História.” Em outras palavras, “a cognição histórica situada circunscreve-se nos fundamentos epistemológicos da Ciência da História e nas situações específicas em que sujeitos específicos estabelecem relações de ensino e aprendizagem em História” (p. 226). Seu objeto principal, portanto “é a investigação das relações de ensino e aprendizagem histórica; as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico e que contribuam para a formação da consciência histórica dos sujeitos envolvidos” (p. 226).

Seria um exercício em que a autora, em outra ocasião, denominou de “transposição didática”, que em linhas gerais consiste na realização em sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos ao fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo de fazer, do continuar a História. Que o aluno possa entender que a aproximação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento (SCHMIDT; GARCIA, 2005). Para Ana Maria Monteiro, os chamados processos de transposição didática situam-se no âmbito dos processos de estudos do saber escolar que reúnem pesquisadores da área de educação que estudam:

(...) a passagem do saber sábio, de referência ou científico, ao saber ensinado, considerando que há uma especificidade em sua constituição que o distingue do saber de referência. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar, embora tenha sua origem no conhecimento científico ou em outros saberes ou materiais culturais disponíveis, não é mera simplificação, rarefação ou distorção deste conhecimento. É um conhecimento com lógica própria, que faz parte de um sistema – o sistema didático – que tem relação com o saber de referência que lhe dá origem e cuja constituição – processo e resultado da transposição didática – pode ser objeto de estudo científico através de uma epistemologia própria (MONTEIRO, 2001, p. 124).

O saber escolar se distingue do conhecimento acadêmico por não ser seu objetivo produzir ciência e, sim, cognição, aprendizagens, tendo aquele conhecimento como base. Esses pressupostos, portanto, delineiam as concepções contemporâneas de didática da História uma vez que para Monteiro:

A didática se ocupa de racionalizar, de muito perto o ensino. Ela envolve as operações que se realizam quando se aprende uma disciplina, a serviço dessa aprendizagem, para melhor focalizar e dominar os problemas que se apresentam quando se ensina: em suma, exerce o ofício de ensinar, tanto quanto seja possível com conhecimento de causa (MONTEIRO, 2009, p. 189).

Nesse diálogo, a didática da História, como campo de conhecimento no Brasil, está longe do que se convencionou pensar em didática como arte de ensinar, facilitador de aprendizagem, conjunto de métodos, haja vista ser, a didática da História “disciplina que investiga os processos circulação e ensino-aprendizagem da História no mundo da cultura, envolvendo os mais diferentes níveis e modalidades da educação, incluindo-se o ensino superior e os espaços não escolares” (CUNHA, 2011, p. 231).

Esses elementos para o uso de diferentes linguagens perpassam uma questão chave: a formação do professor de História. O professor bem preparado na academia não possibilitaria uma boa aula em qualquer grau de atuação? O cientista é aquele que sabe avaliar, discernir, selecionar de acordo com o contexto e conjuntura. Ensinar História passa a ser, então, proporcionar condições para que o aluno possa participar do processo para fazer e construir o próprio conhecimento. Uma formação que ultrapasse uma boa formação inicial, mas que como em qualquer outra profissão seja contínua, cujo aperfeiçoamento se dê através do conhecimento de leituras, de diálogos, de participação em seminários, congressos, exercícios, enfim, de ensino/pesquisa didático-histórica.

Por fim, em termos de perspectivas e desafios contemporâneos, podemos nos apoiar nas considerações de Ernesta Zamboni (2000-2001), em suas análises construídas a partir do quadro de dissertações e teses, nas áreas de História e Educação, disponíveis no portal CAPES/CNPQ, como também, de livros, periódicos, artigos e ainda dos anais dos encontros próprios da área: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) e Perspectivas do Ensino de História (PEH), bem como dos Simpósios da Associação Nacional de professores Universitários de História (ANPUH). A partir desse arsenal, as referidas pesquisas possibilitam a construção de um panorama sobre o ensino de História como objeto de pesquisa nas últimas décadas. De maneira geral, especificamente sobre o uso das linguagens no ensino de História, a autora concluiu que:

A maioria das pesquisas propõe analisar uma linguagem alternativa, a partir do relato do projeto, (atividades conduzidas em sala de aula, com análise de seus efeitos no ensino de História). Poucos trabalhos apresentam uma discussão teórica precedendo um relato de uma experiência (definição de linguagem, problematização sobre o conceito de história (ZAMBONI, 2000-2001, p. 111).

À guisa de comparações, diálogos e reflexões, nos debruçamos sobre os trabalhos dos penúltimos eventos voltados para o ensino de História, como os Simpósios Temáticos do XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH 50 anos, realizado em julho de 2011, na cidade São Paulo, bem como dos eventos próprios da área, especificamente o IX Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH), realizado em Florianópolis, no ano de 2011, e o VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, acontecido em Campinas, São Paulo, em julho de 2012 (último evento). Temos consciência de que os trabalhos apresentados e discutidos nesses eventos não representam o todo do que se pesquisa sobre ensino de História no Brasil. No entanto, em grande medida, os anais desses eventos

condensam resultados de pesquisas acadêmicas concluídas ou em andamento realizadas em programas de Pós-Graduação em História e, sobretudo, em Educação.

Em linhas gerais, no XXVI Simpósio Nacional de História, ANPUH 50, a temática encontrou espaço de discussão, sobretudo, nos simpósios: de que África estamos falando (I); Ensino de História e Historiografia; Estudos locais e regionais no interior do Brasil; Formação de Professores; História e Quadrinhos; História, educação e ensino de História; e História, memórias e ensino de História.

Nos Simpósios temáticos do ENPEH 2011, no tema *diferentes linguagens e fontes no Ensino de História* foram discutidas as novas tecnologias e linguagens no Ensino de História, representando 9% dos trabalhos apresentados no evento. Além desse grupo, o tema encontrou espaço de debates nos simpósios: Diversidade cultural; cultura escolar e saberes; práticas de memória e espaços educativos; história da História ensinada; Currículo e linguagem; Didática e aprendizagem na História; Ensino de História nas Américas; e ensino de História nas séries iniciais.

Já no encontro de PEH 2012, a temática foi discutida no Simpósio intitulado *diversidade de linguagens e prática em sala de aula*. No total de 10 grupos, esse simpósio representou 20% em relação aos demais. Não obstante “um lugar próprio”, as discussões sobre a temática encontraram espaços na mesa intitulada Memória e linguagens, e, sobretudo, nos demais simpósios: Educação Histórica; prática de memória e ensino de História; História e Memória; Diversidade étnico-culturais; ensino de história nos anos iniciais; e formação de professor e Currículo.

A incidência dessa temática nas discussões nesses eventos, no entanto, denota preocupações e anseios dos profissionais da área, de todos os níveis, ensino superior e básico, pela troca de diálogos e experiências nas práticas de ensino. Em outras palavras, professores e pesquisadores estão imbuídos na latente busca por soluções de problemas que tocam as possibilidades e desafios dos usos de diferentes linguagens e fontes no ensino de História.

Em panorama geral sobre os textos publicados nos anais dos eventos, sem pretender homogeneizar, percebe-se que a realidade das pesquisas que se detêm sobre a temática infelizmente não têm se alterado muito em relação à apresentada acima por Zamboni (2000-2001) nos anos 1990. As discussões giram em torno de estudos de casos que se utilizaram de usos de diferentes linguagens como fonte e método no ensino de História. Na parte introdutória do texto, faz-se numa tentativa de associar saberes, experiências e práticas

docentes em sala de aula, utilizando-se de uma linguagem para se trabalhar determinados conteúdos.

Portanto, como desafios, a meu ver, essas produções necessitam de um aprofundamento nas discussões teóricas e metodológicas, na definição dessas linguagens e fontes diversas como documento e problematização sobre o conceito de História, isto é, o que são linguagens, como transformá-las em fontes na História, o que e como ensinar e, sobretudo, qual o produto desse conhecimento.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Luciano de; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A canção vai à escola: perspectivas da Educação Histórica. *Entre Ver*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 225-247, jan./jun. 2012.

BLOCH, Marc. *Apologia da História e o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum - Revista do Ensino de História*, João Pessoa, n. 16, jan./jun. 2007.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Diálogos com o cavaleiro inexistente: o ensino de história enquanto campo de pesquisa. *História & Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 219-234, jul./dez. 2011.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do instituto histórico e geográfico brasileiro no ensino de história. *Saeculum - Revista do Ensino de História*, n. 13, João Pessoa, jul./dez. 2005.

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Práticas Docentes 2).

KNAUSS, Paulo. Macaé: usos do passado e sentidos da História Local. In: AMANTINO, Marcia et al. (Org.). *Povoamento, catolicismo e escravidão na antiga Macaé - séculos XVII ao XIX*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira Da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. In: Rocha, Helenice Aparecida Bastos, Reznik, Luís e Magalhães, Marcelo de Souza (Org.) *A História na Escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: editora FVG, 2009.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Novas e diferentes linguagens e o ensino de história: construindo significados para a formação de professores. *EntreVer*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 262-277, jan./jun. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, set./dez. 2005.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. *Saeculum - Revista de História*, João Pessoa, n. 6-7, jan./dez. 2000-2001.