

## Interacciones Discursivas: un estudio de caso con niños en la clase de Historia\*

*Claudia Sapag Ricci\*\**

*Dilma Celia Mallard Scaldaferrri\*\*\**

### Resumen.

El trabajo tuvo por objetivo de investigación las interacciones discursivas de alumnos de 10 y 11 años, del Centro Pedagógico de la *Universidade Federal do Estado de Minas Gerais* – Brasil. Se centró en el *lenguaje* como recurso de mediación en el aprendizaje y producción de conceptos históricos. La investigación se basó en la corriente sociocultural de Vygotsky y la filosofía del lenguaje de Bakhtin. Se optó por centrar la observación en el concepto de *tiempo*, categoría básica del pensamiento histórico tomando como referencia a historiadores, psicopedagogos y

---

\* Este artículo presenta reflexiones de la disertación de doctorado *Interacciones Discursivas: um estudo de caso com crianças na sala de aula de História* de Dilma Célia Mallard Scaldaferrri (UNINCOR; 2007), bajo orientación de la profesora Leiva Leal. La investigación fue realizada en el aula de la profesora e investigadora Cláudia Sapag Ricci en el Centro Pedagógico de la *Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais* durante el año de 2006. Fue presentado en la X Jornadas Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia, realizadas de 17 a 19 de septiembre de 2008 en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

\*\* Doctora en Historia Social por la Universidad de São Paulo. Profesor adjunto de la Universidad Federal de Minas Gerais con ejercicio en el Centro Pedagógico – EBAP/UFGM. Vice-coordinadora de LABEPEH-FAE-CP/UFGM (Laboratorio de Estudios y Pesquisas sobre Enseñanza de Historia). Co-autora de la Colección Didáctica *História no dia-a-dia*. Formato/Saraiva, 2001

\*\*\* Doctora en Educación por la Universidad Vale do Rio Verde. Pesquisadora de LABEPEH-FAE-CP/UFGM (Laboratorio de Estudios y Pesquisas sobre Enseñanza de Historia). Desarrolla trabajos de consultoría en programas de formación para profesores tematizando la renovación de la Enseñanza de Historia.

especialistas en el pensamiento histórico de los niños. Para analizar la clase como episodio se trabajó con la estructura analítica de Mortimer y Scott recogiendo evidencias de aprendizaje resultantes de la investigación del compromiso disciplinar productivo. Nuestro estudio de caso evidenció una práctica en la que los conocimientos se fueron construyendo en la alternancia de palabras de los alumnos, la mediación de la profesora y de los instrumentos mediadores.

## **Abstract.**

In this work we aimed to investigate discourse interactions among tenth, and eleventh years old students from the *Escola Fundamental do Centro Pedagógico* at *Universidade Federal de Minas Gerais* – Brazil. We tried to focus the language as a resource for mediation of learning and production of historical concepts. The research was based in the social-cultural theoretical ideas of Vygotsky and the Philosophy of language of Bakhtin. We elect as focus of observation the concept of time, basic to the historical thinking, taking by reference studies from historiographers, psycho-pedagogues and academics of the historical thinking in children. To analyze the class episode, the analytic structure of Mortimer and Scott was used, collecting evidences of learning, by the investigation of the productive disciplinary engagement. Our case study brought evidences of construction of knowledge by the interchange of students' words helped by the teacher's mediation and the mediation instruments.

## **1. Inicio de diálogo.**

*“...la lectura del mundo precede siempre la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél.”*

Paulo Freire

La inclusión escolar ha sido objeto de debate en sinnúmeros foros educacionales. Más allá de la comprensión de la mera inserción del alumno

en la escuela, los estudios y reflexiones han sugerido la necesidad de considerar la complejidad de esa cuestión, en la medida en que ella se traduce en pequeñas acciones y estrategias en el cotidiano y la cultura escolares. O sea, no basta la presencia física del alumno en una clase, sino que resulta imprescindible que sea un sujeto aprendiz, participante activo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Según Magda Soares (2008), hay en la actualidad dos ejes articuladores de la enseñanza y del aprendizaje de cualquier disciplina escolar: el concepto de “letramento” y el concepto de lengua como discurso.

El “letramento”, responsabilidad de todos los profesores y no sólo de los profesores alfabetizadores y/o profesores de portugués, es el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura involucrado en el acto de leer el mundo. Es condición de quien cultiva y ejerce efectivamente las prácticas sociales del uso de la escritura y ocurre en varios ambientes: iglesias, sindicatos, reuniones, etc. a través del acceso a la diversidad textual que forma parte del mundo de la escritura. En suma, el concepto de “letramento” es entendido como práctica compleja sociocultural y contextual de interacción verbal y no verbal.

*“La vida comienza apenas en el momento en que una enunciación encuentra otra, esto es, cuando comienza la interacción verbal.” (Bakhtin / Voloshinov)*

En el caso del concepto de lengua como discurso, comprendida como parte de contextos de uso y no de la gramática (símbolo de exclusión en nombre de la presunta inclusión), otra idea es fundamental: la dilogía, en la medida en que el discurso supone la palabra en movimiento y se refiere a las varias formas que dos o más voces pueden encontrarse (BAKHTIN apud Wertsch e Smolka, 1994). En ese sentido, la enunciación, producto del habla es de naturaleza social y se da en un proceso de interacción.

Compartiendo esos presupuestos fue desarrollado un trabajo de investigación enfocando el uso del lenguaje como recurso de mediación de aprendizaje y de producción de conceptos históricos. Tal trabajo se

sustentó en la idea de que es posible promover la construcción colectiva de significados de las palabras a partir del movimiento dialógico realizado por alumnos y profesores en el espacio escolar.

El problema que indujo a la realización de este trabajo fue la percepción de dificultades de los alumnos, especialmente los de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, en comprender y construir conceptos históricos. Y, sabemos, enseñar conceptos históricos no es imponer el uso abusivo de términos técnicos y definiciones abstractas, ni de memorización de palabras y de su significado, pues la conexión mecánica entre una palabra y un objeto no es suficiente para la formación del concepto. Muchas veces las palabras de los niños y de los adultos coinciden en cuanto a sus referentes, mas no con respecto a sus significados. Según Schimdt (2004), los conceptos pueden ser considerados posibilidades cognitivas que los individuos tienen en la memoria para auxiliarlos a identificar, a organizar y a interpretar el mundo en que viven.

Los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza de Historia de las series o años iniciales del Curso Fundamental en Brasil proponen la construcción de los siguientes conceptos básicos de naturaleza histórica: tiempo (temporalidades: período, ordenación, sucesión, duración, simultaneidad, transformación, permanencia, presente, pasado, futuro), sujeto histórico, cultura, espacio, trabajo, sociedad, poder, etc.

Entre esos, el concepto de tiempo fue escogido para nuestra investigación por ser la categoría básica y estructurante del raciocinio histórico. Se trata de un concepto complejo, especialmente cuando nos referimos al concepto de tiempo histórico. Su elaboración exige la descontextualización de los instrumentos de mediación, o sea, ocurre cuando la mente del adolescente opera con total independencia del contexto concreto. Para llegar a ese nivel de abstracción y propiciar ese entendimiento es preciso que las actividades escolares favorezcan la comprensión de la noción de tiempo en sus variadas dimensiones, o sea, el tiempo natural cíclico, el tiempo biológico, el tiempo psicológico, el tiempo cronológico, etc. En otras palabras, es necesario que el alumno aprenda a pensar

históricamente y perciba que hay un tiempo vivido que se relaciona con un tiempo social y con un tiempo mucho más complejo que es ese tiempo histórico, de las estructuras de larga, media o corta duración, producto de las acciones y relaciones humanas, en el cual coexisten las transformaciones y permanencias y las perspectivas de futuro. Según Siman, pensar históricamente supone,

*“la capacidad de identificar y explicar permanencias y rupturas entre el presente/pasado y futuro, la capacidad de relacionar los acontecimientos y sus estructurantes de larga y media duración en sus ritmos diferenciados de cambio; la capacidad de identificar simultaneidad los acontecimientos en el tiempo cronológico; la capacidad de relacionar diferentes dimensiones de la vida social en contextos sociales diferentes. Supone identificar, en el propio cotidiano, en las relaciones sociales, en las acciones políticas de la actualidad, la continuidad de elementos del pasado, reforzando el diálogo pasado/presente. (SIMAN, 2003).”*

## 2. Presupuestos Teóricos y Metodológicos.

Las contribuciones de la psicología sociointeraccionista de Vygotsky y la teoría de la enunciación de Bakhtin<sup>1</sup> sirvieron de base para analizar cómo las palabras se articulan, circulan y producen significados en sala de aula. Así mismo fueron orientadores de la investigación, estudios de campo de la Psicología en Educación - especialmente Piaget, Vygotsky y Bruner – que guiaron la observación del raciocinio histórico de los niños en la percepción y elaboración del concepto de tiempo en sus variadas dimensiones.

Con el objetivo de sistematizar la práctica de las interacciones discursivas fue utilizado un instrumento desarrollado por Mortimer y Scott<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Ver: Wertsch, Edwards e Mercer, Mortimer, Smolka, Fontana, Macedo, Daniels, Tunes, Oliveira, Góes, Rojo, Brait e Aguiar:

<sup>2</sup> Tal instrumento fue desarrollado, desenvuelto y utilizado, a partir de 2001, para pesquisas investigaciones de aulas de Ciencias. Ver MORTIMER, Eduardo Fleury e

con las debidas adaptaciones para el área de Historia. Ese instrumento posibilita evidenciar las siguientes características de las clases: grado de interactividad, o sea, a mayor o menor interactividad entre alumnos y profesores; la calidad de la interacción; si los enunciados expresan ideas completas, cortas, o apenas completan lagunas; el grado de la dilogía; el número de veces que el profesor contempla el horizonte conceptual de los alumnos; los puntos de vista de los mismos; el número de conceptos cotidianos y científicos observados; el número de transiciones de los referentes empíricos para los teóricos; la cantidad de intervenciones de naturaleza pedagógica y de contenido utilizados en el discurso. Además de esas características, es posible identificar los siguientes aspectos en el habla o textos:

- **Descripciones:** En el caso de la clase de Historia, se refieren a un hecho; describen el fenómeno o el hecho, o va más allá de las características visiblemente observadas;
- **Explicaciones:** buscan algún modelo teórico para referirse al sistema o fenómeno, establecen relaciones entre entidades, hechos y conceptos;
- **Generalizaciones:** desenvuelven la elaboración de explicaciones y descripciones, independientes del contexto específico. Las generalizaciones se aplican de manera general a hechos universales.

La herramienta analítica presenta también el concepto de abordaje comunicativo, o sea, permite analizar la manera cómo el profesor trabaja las interacciones y el contenido de enseñanza a través de las diferentes intervenciones pedagógicas, que son definidas por medio de la caracterización del discurso entre profesor y alumnos o entre alumnos: discurso dialógico/discurso de autoridad - discurso interactivo/discurso no

---

SCOTT, Phil. *Atividade Discursiva nas Salas de Aula de Ciências: uma ferramenta sócio-cultural para analisar e planejar o ensino*, 2002. Disponível em <<http://www.if.ufgs.br/public/ensino.htm>>

interactivo. El discurso dialógico expresa más de un punto de vista y el de autoridad expresa apenas uno. El discurso producido por dos o más personas es denominado interactivo y el que es producido por una única persona no interactivo.

Esas dimensiones de abordaje comunicativo pueden determinar cuatro formas de comunicación diferentes:

- a) **Interactivo/dialógico:** el profesor y los estudiantes exploran ideas, formulan preguntas, consideran y trabajan diferentes puntos de vista.
- b) **No-interactivo/dialógico:** el profesor reconsidera en el habla varios puntos de vista, destacando similitudes y diferencias.
- c) **Interactivo/de autoridad:** el profesor conduce a los estudiantes por medio de una secuencia de preguntas y respuestas, con el objetivo de llegar a un punto de vista específico.
- d) **No-interactivo/de autoridad:** el profesor presenta un punto de vista específico. Apenas una voz es oída, no hay intercambio de ideas.

Scott elaboró un esquema para identificar algunas formas de intervenciones pedagógicas del profesor, frecuentemente utilizado en el proceso de micro análisis: explora ideas de los estudiantes, dando forma a los significados, trabaja y selecciona los significados, realza o marca significados claves, comparte los significados con todos los estudiantes de la clase, chequea la comprensión de los estudiantes verificando si hay consenso sobre determinados significados, sintetiza los resultados de un conocimiento, recapitula y anticipa significados.

Los indicios de verificación de aprendizaje fueron inferidos por medio del aparato teórico elaborado por Engle y Conant (2002) sobre la investigación del compromiso disciplinar productivo y del raciocinio histórico de los alumnos; para que la integración sea productiva es necesario que los estudiantes expresen cierto progreso intelectual que puede ser deducido por el entendimiento explicitado en relación con el contenido

discutido, por el avance en la calidad y sofisticación de los argumentos, por la presentación de nuevas ideas y por los cuestionamientos relacionados con el tema en cuestión. Esos autores apuntan algunas características que permiten inferir la integración de los alumnos en las interacciones discursivas: a) los estudiantes realizan aportes sustantivos al contenido en discusión; b) las contribuciones de los estudiantes no son comentarios aislados, están en sintonía con ideas ya presentadas; c) los estudiantes demuestran estar atentos por medio de la postura corporal y del contacto visual; d) hay pocos estudiantes distraídos; e) los estudiantes expresan un conocimiento global del tema, integrados en los tópicos de la discusión por un periodo satisfactorio.

En lo que concierne al aprendizaje específico en Historia, fueron orientadores los estudios e investigaciones sobre las ideas históricas de los alumnos, o sea, sobre el desarrollo del pensamiento histórico. Así fueron consultados investigadores internacionales como Beatriz Aisenberg, Hilary Cooper, Isabel Barca, Joaquín Prats, Mario Carretero, Peter Lee, y también brasileros, Circe Bittencourt, Lana Mara C. Siman, Maria Auxiliadora Schmidt, etc; que nos ayudan a comprender la tipología de raciocinios históricos de niños de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental.

Para apoyar la tarea de la investigación fueron utilizados diversos recursos y equipamientos, tales como: vídeo, grabaciones en audio, observaciones y anotaciones de campo. Fuera del espacio de la sala de aula: análisis de documentos de la institución escolar<sup>3</sup>, entrevistas y conversaciones informales con diversos profesionales: profesores, practicantes,

---

<sup>3</sup> Entre estos documentos podemos citar: Texto Informativo Escola Fundamental do Centro Pedagógico/2005, Manual de Apresentação do Centro Pedagógico/ 2006, Seleção 2006, Proposta de Organização da Prática Pedagógica da Escola de 1º Grau do Centro Pedagógico/ 1995, Quem É O Estudante Da Escola Fundamental Do Centro Pedagógico 2006, A Educação Básica Na Ufmg: Bases E Premissas Político-Pedagógicas/2006, Ficha do perfil sócio- econômico e cultural dos alunos do 4o ano B, Fichas Avaliativas dos alunos.

monitores, miembros del equipo NAIP (Núcleo de Atención e Integración Pedagógico) y con alumnos de otros grupos.

### 3. Contexto de investigación.

Esta investigación, un estudio de caso, tuvo por foco de observación, en 2006, el grupo del 4° año B del Centro Pedagógico de la Universidad Federal de Minas Gerais. La institución escolar está localizada en el campus de la UFMG, al lado de la Facultad de Educación, con un espacio físico amplio y bien equipado.

Por ser una escuela inserta en una universidad tiene por objetivo principal constituirse como campo de investigación educativa, de experimentación y renovación pedagógica. Por lo tanto, fue escogida por ser un espacio pedagógico propicio para la investigación y con probable presencia de experiencias diversificadas tratándose de actividades discursivas.

La sala de aula fue considerada como un grupo social construido por sus integrantes: profesor, alumnos, alumnos ayudantes, alumnos profesores, etc. A medida que se relacionan y conviven entre sí, esos sujetos actores desenvuelven su propio modo de trabajar juntos e interactuar en busca de sus objetivos específicos, creando, así, patrones de vida y prácticas culturales cimentados a lo largo del tiempo. O sea, como afirma Andrade, *enseñar y aprender deben ser vistos como procesos comunicativos y sociales localmente definidos, esto es, deben ser comprendidos dentro de la sala de aula en que ocurren.* (ANDRADE, 2006).

El grupo de 4° año B estaba compuesto por 31 alumnos: 15 niños y 16 niñas. Del total, 23 vivían con los padres y 08, cuyos padres estaban separados, con la madre, o con la madre y otros parientes. La faja etaria de los alumnos estaba entre 10 y 11 años. El diseño a seguir, hecho por una alumna, revela el espacio físico de la sala con la disposición del grupo en las aulas de Historia:

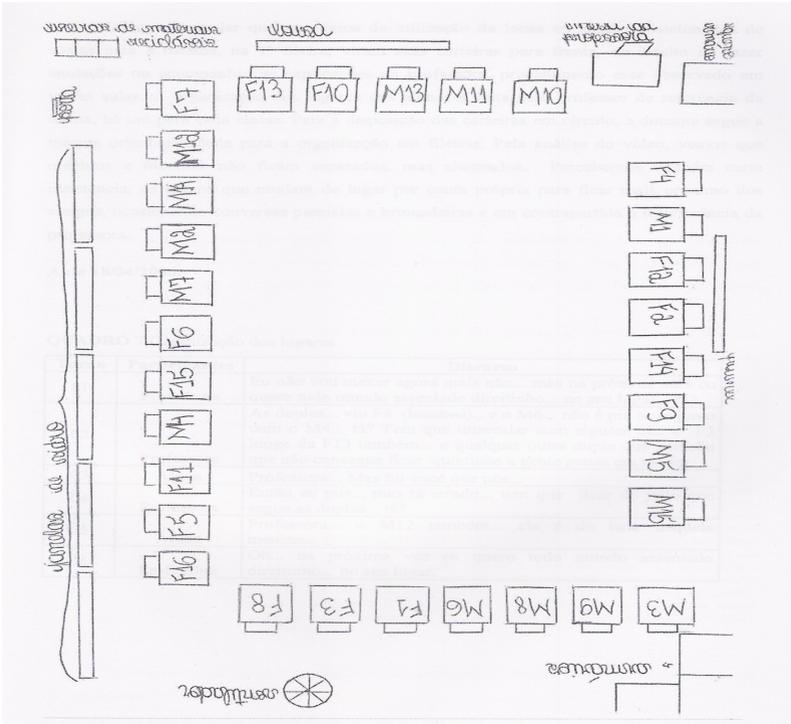


Figura 1 – Mapa da Sala de Aula - Desenho elaborado pela aluna F15.

En la sala había 31 pupitros, que en las clases de Historia estaban siempre organizadas en círculo. Hecho que ya indicaba el significado de las interacciones sociales para la práctica pedagógica. Se debe señalar que en los casos de utilización del pizarrón los alumnos ubicados de espaldas al mismo, en la 1ª fila, daban vuelta sus pupitros con el objetivo de hacer anotaciones o acompañar las explicaciones de la profesora; procedimiento observado en varias clases.

Al entrar, la profesora generalmente saludaba a los niños, a veces daba informes, que eran discutidos. A continuación, invitaba a un alumno a reanudar el tema de la clase anterior. Las funciones retrospectivas y prospectivas estaban siempre presentes en esas clases, revelando que la

interacción discursiva que se procesa en una clase constituye un eslabón de una cadena de interacciones verbales.

Después de recordar la clase anterior, se iniciaban las actividades regulares. Utilizando el libro didáctico<sup>4</sup> como soporte, la profesora habitualmente conducía clases dialogadas. No había una estructura rígida de organización de los padrones de interacción entre ella y los alumnos. Se dirigía al grupo de forma colectiva, pero también al alumno individualmente considerando sus palabras, preguntas, dudas y argumentos. Se observa que el mayor objetivo ahí no era la aprehensión del conocimiento, sino transformar la clase en un espacio de producción del conocimiento por medio de la “interacción de diferentes voces”, como diría James Wertsch. Inicialmente, sin locutores privilegiados, todos eran instados a participar, principalmente los más resistentes. Pero, en ciertos momentos la docente interaccionaba específicamente con determinados alumnos capaces de realzar significados claves y establecer relaciones sustantivas entre la experiencia vivida y la producción del conocimiento escolar; compañeros en la mediación del conocimiento.

A pesar de que el libro didáctico es un privilegiado mediador, la profesora no se limitaba a ese soporte pedagógico. En varias situaciones algún alumno contestando para explicar algo del libro o de un compañero, tomaba “las riendas del asunto” encaminando la clase a una dirección bien diferente de aquella esperada o planeada. Observamos entonces que en muchas oportunidades los alumnos fueron los iniciadores de la cadena de interacciones discursivas. Textos del libro didáctico eran escogidos para lectura silenciosa, seguida de conversación. A veces, ocurría lectura oral en el grupo total, con la participación de los alumnos.

Muchas clases fueron destinadas a la corrección conjunta de las tareas. En ese sentido se observó una preocupación de la profesora por la so-

---

<sup>4</sup> Cabe destacar que la profesora es una de las autoras del libro didáctico adoptado.

cialización de las dudas, del aprendizaje y de los diferentes puntos de vista. Algunos alumnos actuaban como mediadores trayendo contribuciones significativas para la producción del conocimiento. Se notaba cierta disputa por la palabra; para mantener el carácter interactivo del discurso la profesora intervenía, invitando a la participación de los alumnos retraídos o dispersos, procurando evitar el monopolio de la palabra por los más activos.

Fueron utilizados otros instrumentos mediadores además del libro didáctico, se verificaron: mapas, álbumes de fotografías, cintas de vídeo, textos y libros de diferentes autores. Lo que nunca se presenció en la sala del 4º Año B fue una clase expositiva en el sentido nato de la palabra, con la maestra expositora y los alumnos oyentes. En las discusiones colectivas, la docente parecía desligarse del ritmo acelerado del reloj con la intención de dar voz a cada alumno, sea en la construcción de los conceptos históricos, sea en el trabajo con contenidos procedimentales y actitudinales. Había también un tiempo para la desconcentración, situaciones en que la profesora se atrasaba o se ausentaba de la sala para resolver algún problema institucional<sup>5</sup>. Los alumnos aprovechaban para pasar el tiempo, un juego, un tirón de cabello, bola de papel o una pelota convencional.

---

<sup>5</sup> En la época de la investigación la profesora ejercía, además de la docencia, las siguientes funciones: vicedirección y coordinación pedagógica de la escuela.

#### 4. El Concepto del Tiempo en foco.

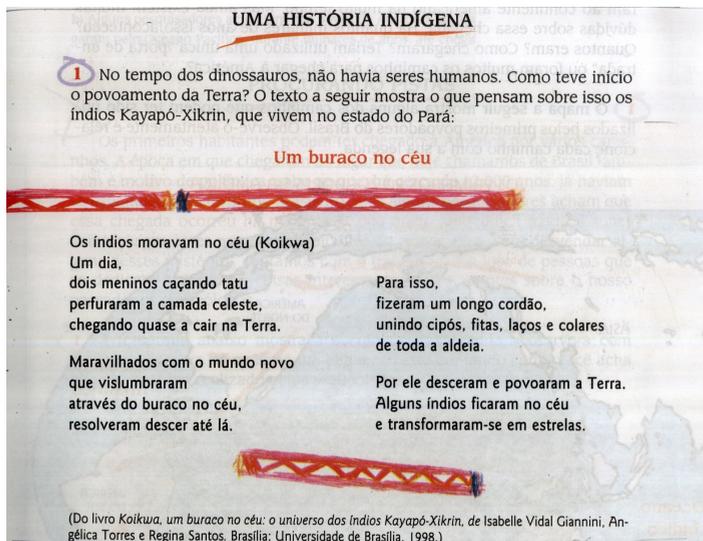


Con el objetivo de ejemplificar la situación de la clase en que el concepto de tiempo fue central, detallamos a continuación uno de los episodios<sup>6</sup> de las dinámicas discursivas observadas. Se trata de un recorte de la actividad de corrección de la “tarea” en la clase del 04 de abril de 2006. En la ocasión, los alumnos y la profesora corregían ejercicios discutiendo cómo se dio el inicio de la población en la Tierra. Esta actividad integraba la temática Historia Antes de los Brasileños. Los alum-

---

<sup>6</sup> El **episodio** fue aquí considerado una unidad de análisis, con inicio y fin claros, vinculada la producción de significados y conocimientos históricos. El **turno** constituye la menor unidad de análisis de la secuencia de la interacción discursiva. Según Mortimer, *episodios son construidos en el flujo de las interacciones entre los propios participantes y entre los participantes y los recursos materiales (libro o texto didáctico, pizarrón, aparato experimental, etc.) Los episodios pueden coincidir con las fases de la actividad previamente planeada, mas como ellos son constituidos en la interacción on-line entre los participantes, la imprevisibilidad está siempre presente (...)* (MORTIMER, 2005, p. 03) .

nos habían hecho dibujos<sup>7</sup> para ilustrar un texto sobre cómo los indios Kayapó- Xikrin explican el inicio del poblamiento del planeta Tierra conforme lo propuesto en el libro didáctico (Ver figura 3).



**Figura 3** – Texto del libro Brasil de Todas as gentes Cláudia, Lorene e Célio- Belo- Horizonte: Formato/Saraiva, 2001, p 19.

La profesora desarrolló el siguiente procedimiento para que todos visualicen los dibujos de los compañeros: 1. Cada alumno pasó el cuaderno al compañero de la derecha; 2. La profesora inició la circulación de los cuadernos, diciendo en voz alta: uno, dos, tres, derecha y, 3. Después de ello hubo una discusión verbal sobre los dibujos.

Los siguientes cuadros<sup>8</sup> presentan la transcripción del episodio en cuestión, denominado, por la investigadora “O Buraco no Céu” (el agujero en el cielo):

---

<sup>7</sup> La figura 2 muestra, como ejemplo, uno de esos diseños.

Turno	Participante	Discurso
01	Profesora	Entonces vamos a ver... miren... vamos a organizar... sólo para recordar... ustedes tenían que dibujar... sobre el texto... de la página 19. ¿Verdad? (Inicio del discurso vinculado a la actividad.)
02	Profesora	Vamos a intentar pasar para que todos vean... oh... dejen en la página del Dibujo. ¿Dónde está la página?
03	Alumno	Sólo esa página... (Alumno intenta entender cómo sería la dinámica.)
04	Profesora	Sólo ese dibujo, que es del poema... M4... ¿de qué poema es?
05	M4	Cayapó – Xikrin...
06	Profesora	El poema es sobre qué... M11?
07	M11	El agujero en el cielo.
08	Profesora	El título es el agujero en el cielo... pero... agujero en el cielo ¿de qué habla?
09	M11	Ah... no sé.
10	Profesora	¿No sé? (Entonación enfática.)
11	M11	Ah... yo no sé... (Reconsidera lo que dice.)
12	M12	Profesora...
13	Profesora	habla M12.
14	M12	Habla de cómo surgieron las primeras personas en la tierra.
15	Profesora	Eso... pero ahí el poema es de esos indios explicando... una explicación que ellos dan... ¿no es eso? Una forma... de como ellos creen que eso sucedió. Mira, ¿todo mundo está atento?
16	Profesora	D... tú vas a ayudar a pasar también los cuadernos ¿está bien? Vamos a pasarlos hacia la derecha... (Profesora a la investigadora.)
17	Pesquisadora	Está bien... espera ahí que... que voy a poner el grabador en la mesa para que no incomode. (Respuesta de la investigadora.)

<sup>8</sup> Los comentarios de la investigadora aparecen entre paréntesis al lado o en el interior de los propios turnos del Discurso. Los puntos suspensivos marcan cualquier tipo de pausa o interrupción. Los nombres de los alumnos fueron cambiados por siglas (M1, M2, M3 y de ahí para adelante, para los niños) y (F1, F2, F3 y de ahí para adelante, para las niñas). Las intervenciones no identificadas aparecen con la denominación Alumno (para los niños) y Alumna (para las niñas). Las intervenciones en grupo están identificadas por la palabra Alumnos.

Turno	Participante	Discurso
18	Profesora	Oh... vamos rapidito. Entonces yo voy a contar hasta 3... F3... yo voy a contar hasta 3... hay que pasarlos hacia la derecha... ahí cuando cuente hasta 3 pasa hacia la derecha.... no da para hacer así... espera... espera... No estires ni sujetes el cuaderno para no rasgarlo.
19	Profesora	A su derecha M3... (Alumno pasará el cuaderno a la izquierda.)
20	M3	Mi derecha es esta porque soy zurdo...
21	Alumnos	Ahahahahahah (Risas.)
22	Profesora	Oh M3... izquierda es la mano con la que escribes M3... no es que esa sea tu derecha...
23	Profesora	1... 2... e 3 pasó para la derecha... 1... 2... e 3 (Palmas.)
24	Alumno	Oh profesora espera un poco...
25	Profesora	para la derecha... no es posible... M8 está dificultando... sin confundir... 1... 2... 3... hacia la derecha.
26	Profesora	Chicos ¿ya habían casas cuando los indios descendieron en el planeta... ¿quién será que hizo esas casas?... (Comentario ligero.)
27	Profesora	1... 2... 3... para la derecha...
28	Alumnos	(Eufóricos, comentan, ven deprisa.)
29	Profesora	1... 2... 3... para la derecha... está en el fichero...
30	Alumnos	(Comentan sobre los dibujos y algunos están dispersos.)
31	Profesora	Así... muy bien...
32	Profesora	1... 2... 3... para derecha...
33	Alumnos	(Continúan eufóricos... comentando y participando)
34	Profesora	Muy lindo. Que bueno... 1... 2... 3... para la derecha... lindo...
35	Profesora	1... 2... 3... hacia la derecha... ah eso... F5 está lindo.
36	Alumnos	(Hacen comentarios y gritan.)
37	Profesora	1... 2... 3... hacia la derecha...
38	Alumnos	(Continúan participando.)
39	Profesora	1... 2... 3... hacia la derecha...
40	Alumnos	(Comentan como están lindos.)
41	Alumnos	(risas... euforia)
42	Profesora	Oh... ¿quién quiere hacer algún comentario?... F12 y otra persona para comentar... de ese lado... ¿quién va a comentar?... tú F5... ( Los cuadernos llegaron a las manos de los dueños, la profesora inicia la discusión para los comentarios sobre los dibujos.)

Turno	Participante	Discurso
43	F12	Profesora yo creo que conseguimos entender... todos estaban buenos.
44	Profesora	F15 (F15 con la mano levantada.)
45	F15	Los dibujos me parecieron muy bonitos... pero algunos me parecieron sin sentido.
46	Profesora	Danos un ejemplo... no es necesario que digas de quien es... pero ¿qué es lo que no tiene sentido?...
47	F15	Es el que era sólo una bola con un indio al lado... otro hizo unas estrellitas... me pareció sin sentido profesora... porque así... no se explicó bien el texto...
48	Profesora	Está bien. Miren... entendieron... ella tiene razón ¿no tiene? M3 ¿entendiste? Es como si faltase una parte, yo entendí que la bola era un agujero... un agujero... pero falta el resto del texto ¿no?
49	Profesora	Está bien... F8 ahora tú... (F8 con la mano levantada.)
50	F8	Profesora a mi me pareció que todos tuvieron mucha creatividad...
51	Profesora	sólo un poquito... F3... F13... M8... hay gente hablando... (La profesora interrumpe la discusión para llamar la atención de los alumnos.)
52	F8	Pero hay algunos que colocaron casas. En aquel tiempo no había casas... ¿quién construyó esas casas?
53	Alumna	Los indios que descendieron... (alumna no identificada inicia un raciocinio y es interrumpida.)
54	Alumna	profesora ¿cómo es que ellos podrían haber construido las casas? Yo creo que ellos ni sabían cómo era nada. (La observación fue hecha por una segunda alumna no identificada.)
55	Profesora	Chicos... en el texto no dice que ellos construyeron casas... quién dibujó alguna construcción... preste atención... Si hubiese allí un hornero, hasta puede ser... parece que es un detalle... pero es importante... alguien construyó esa casa... aunque sea de madera... ¿quién construye... quién trabaja? ¿No es el ser humano? Eso es lo que estaba diciendo... si los indios descendieron por primera vez para poblar el planeta... entonces es preciso tener cuidado... no había nadie para trabajar... para hacer una casa ...
56	F1	A mi me gustaron todos los dibujos... pero había uno que era con dos chicos bajando y abajo había otro jugando... jugando en un parque...

Turno	Participante	Discurso
57	Profesora	Oh... no... (Profesora manifestando espanto.)
58	M10	Profesora... como es que en aquella época existía parque?
59	Profesora	Oh... M5 había tobogán en el dibujo? jajajaja (risas) Que ellos usen una liana como columpio para jugar... todavía... Es lo mismo que lo de la casa... no había ninguna actividad en el planeta y construcción tampoco había... ¿está bien?

#### 4.1. Aspectos del conocimiento Histórico.

La representación social de los alumnos acerca de la existencia de la cultura material -casas, parques- en el planeta Tierra en una época en que la presencia humana era inexistente, trajo a la interacción, la dimensión del tiempo concebido. En el dibujo algunos alumnos demostraron incapacidad de distinguir el tiempo vivido de un tiempo anterior, muy remoto.

Según Piaget, comprender el tiempo es un ejercicio de reversibilidad, es saber la diferencia entre el orden temporal y el orden espacial. La capacidad de descentración es importante para la reversibilidad que ocurre cuando el niño considera la realidad externa y los objetos como diferentes de él mismo; cuando va abandonando el egocentrismo para colocarse en relación de reciprocidad con los otros, buscando las identidades y diferencias más allá de lo percibido. La ausencia de la capacidad de descentrarse compromete las relaciones entre la historia individual y la historia propiamente dicha. Hecho observado en este episodio. Concebir el tiempo de los primeros humanos implica la estructuración del raciocinio histórico en una perspectiva temporal del pasado para que se pueda percibir las diferencias y semejanzas entre éste y el otro tiempo. Implica identificar cambios en las formas de vida de las sociedades, tomando como referencia al tiempo presente.

## 4.2. Aspectos de la interacción discursiva.

### En cuanto al abordaje comunicativo.

Podemos decir que en las dos secuencias iniciales, del turno 01 al turno 41, el abordaje predominante fue interactivo de autoridad, la profesora condujo a los estudiantes por medio de orientaciones y preguntas y ellos fueron integrándose en la discusión. Sin embargo se registra una diferencia en los turnos 42 a 59, en los cuales ella invita al grupo a hacer comentarios.

A partir de ahí tenemos una comunicación interactiva dialógica, una vez que las opiniones y puntos de vista de los alumnos pasan a ser considerados en lo que dice la profesora que asume una posición enteramente abierta al debate. Se destaca en esa dirección parte de lo dicho por F15, en el turno 47. *“Me pareció sin sentido profesora, porque así, no se explicó bien el texto...”* (...) Seguida de la evaluación de la profesora *“Está bien. Miren... entendieron... ella tiene razón ¿no tiene? M3 ¿entendiste? Es como si tomaras sólo una parte, yo entendí que la bola era un agujero, pero falta el resto del texto ¿no?”* La profesora acogió la propuesta de F15 con entusiasmo, introdujo y discutió la cuestión en la secuencia dialógica, corroborando el discurso de la alumna. Recurriendo a Bakhtin, podemos decir que hay más de una voz presente en ese contexto de circulación de la palabra.

### En cuanto a la distinción explicativa entre descripciones, explicaciones y generalizaciones.

La mayoría de los enunciados de ese episodio son descripciones, caracterizadas por aspectos o hechos observables. La secuencia discursiva abierta, del turno 16 al 41, corresponde a la circulación de los cuadernos, las acciones son repetitivas, los participantes pasan los cuadernos eufóricos y se divierten, hacen observaciones ligeras, debido a la dinámica de la operación. A partir del turno 46 surgen explicaciones, envolviendo relaciones causales: *“me pareció sin sentido profesora, porque así, no*

*explicó bien el texto, (...) profesora cómo es que ellos podrían haber construido? Yo creo que ellos ni sabían cómo era nada.*” Y en el turno 55, hay una generalización cuando la profesora se aleja del contexto específico del texto, verticaliza la discusión, y lleva el discurso al ámbito del conocimiento universal mostrando que sólo el hombre tiene capacidad de actuar conscientemente y transformar el ambiente. *“Chicos... en el texto no dice que ellos construyeron casas... Alguien construyó esa casa, aunque sea de madera... ¿quién construye... quién trabaja? ¿No es el ser humano?”*

### **En cuanto a las intervenciones de la profesora.**

Para Bakhtin, los enunciados son utilizados en diversas actividades humanas, cada esfera de esas actividades desenvuelve tipos relativamente estables de enunciados que pasan a ser asociados a ellas. Bakhtin llama géneros de discurso esos tipos estables de enunciados que se desenvuelven en ciertos contextos sociales. El género escolar puede ser percibido en este episodio.

Al comienzo la profesora asume una función retrospectiva, intentando identificar con los alumnos lo que fue solicitado o propuesto en la actividad con el dibujo. *“Entonces vamos a ver, miren, vamos a organizarnos, sólo para recordar, ustedes tenían que dibujar, sobre el texto, de la página 19. ¿No es eso?”* A continuación intenta instruir a los alumnos sobre la dinámica a ser ejecutada para la circulación de los cuadernos. *“Vamos a intentar pasar para que todo mundo vea, oh, deja en la página del dibujo. ¿Dónde está la página?”* En los turnos 09 y 10, en la contrapalabra dirigida a M11, evidencia que lo que él dice no fue adecuado al contexto de la clase y él vuelve a ver el discurso, *“Ah, no sé, (...)”*; *“¿No sé?(...)”*; *“Ah, yo no sé.”* En los turnos 8 a 15, discute con los alumnos la idea central del texto. *“El título es El agujero en el cielo, pero... agujero en el cielo habla de qué?”* Esos elementos analizados constituyen una dimensión dialógica del género escolar, mostrando que el discurso de la clase lleva un toque de improvisación y de reparo, pues es un espacio en el cual situaciones inesperadas están siempre surgiendo. La secuencia discursiva de los turnos 42 a 54, ocurrida en siete

minutos, es de análisis y reflexión. Las interacciones ganan un formato diferente del punto de vista del conocimiento científico, debido a los enunciados esclarecedores sobre la idea del “presentismo” inferidos por los propios alumnos.

En lo que se refiere a las intervenciones de la profesora en el contexto de enseñanza, se puede observar que ella asumió una postura de mediación, colocándose como interlocutora del grupo en el desarrollo de todo el episodio.

**CUADRO 1 - Intervenciones de la profesora.**

Turno	Intervención
01	Organiza la actividad
02	Socializa el trabajo.
04	Focaliza el discurso en la idea central del texto.
15	Muestra la vinculación de la narrativa a un grupo cultural específico.
26	Promueve un feedback con los alumnos.
48	Parafrasea con (la intervención de la alumna F15 sobre los dibujos de los compañeros.
55	Sintetiza un resultado suyo para sistematizar la construcción del conocimiento.

### **En cuanto a la verificación del aprendizaje.**

El compromiso disciplinar del grupo, como un todo, puede ser evidenciado por el registro del vídeo. En la secuencia discursiva de los turnos 16 a 41, de circulación de los cuadernos, la postura de los alumnos es de participación, relajación y hasta euforia. A partir de la invitación de la profesora para realizar comentarios, después del turno 42, el discurso adquiere un tono de seriedad y concentración. Los argumentos de los estudiantes, que denotan criterios más científicos, pasan a ser cuidadosamente elaborados. Veamos, como ejemplo, el comentario de la estudiante F15, que evidencia sofisticación intelectual. *“Los dibujos me parecieron muy bonitos, pero algunos me parecieron sin sentido. Me parecieron sin sentido profesora, porque así, no se explicó bien el texto.”*

El *feedback* promovido por la profesora en el turno 26, “*Chicos ¿ya había casas cuando los indio descendieron en el planeta?*”, provocó una discusión sobre el “presentismo”. Según Carretero (1997), para que haya conocimiento histórico, no basta incluir conocimientos sobre el tiempo pasado, sino también el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente, para que los alumnos no vean personajes, lugares y prácticas sociales del pasado con visión contemporánea. ¿Los alumnos aquí se refieren al pasado histórico al presente histórico? ¿Cuáles son las relaciones que establecen?

Apropiándonos del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, diremos que intervenciones pedagógicas, como ese *feedback* de la profesora, pueden actuar en la ZDP del niño, impulsando su desenvolvimiento cognitivo. Recordamos que la trayectoria del desarrollo se da “de fuera para dentro”, primero en un proceso intrapsicológico, y luego por medio de la internalización de los procesos interpsicológicos. Entendemos que en el proceso de aprendizaje, la actuación de otra persona de más experiencia puede conducir a un determinado tipo de desarrollo, posibilitando la transformación de procesos internos. Es una hipótesis de lo que sucedió en relación a F8. La estudiante se valió del *feedback* promovido por la profesora contribuyendo a la continuidad de la discusión. “*Mas sólo que hay unos que colocaron casas. En aquel tiempo no habían casas... ¿quién construyó esas casas?*”? Queda evidente aquí la apropiación de la voz ajena y la transformación de las palabras de la profesora en palabras propias, que van siendo incorporadas y tornándose anónimas. Bakhtin (apud SMOLKA, 2003).

Corroborando ese análisis, vale recordar las consideraciones de Orlandi:

*“El hecho de existir ya un dicho sustenta la posibilidad de toda frase(...) Para que nuestras palabras tengan sentido es preciso que ellas ya hagan sentido, es preciso que lo que ya fue dicho por un sujeto específico, en un momento particular se apague en la memoria, pase para el anonimato y pueda hacer sentido en nuestras palabras (ORLANDI, 2003)”*

Partiendo del argumento sostenido por la alumna, otros estudiantes se manifestaron en torno del tópico discutido: “Los indios que descendieron” (...) “*profesora como es que ellos podrían haber construido casas. Me parece que ellos ni sabían como era nada*”. Y la profesora, en el turno 55, con un comentario avalado por el punto de vista de la ciencia, puede sistematizar el conocimiento compartiendo significados con los alumnos.

## 5. Consideraciones Finales.

El estudio del caso, parcialmente presentado, consiguió evidenciar una práctica en que la producción de los conceptos históricos, específicamente el de tiempo, fue construyéndose en la alternancia de palabras y contrapalabras de diferentes interlocutores. Se observó que los niños fueron estructurando el conocimiento formal auxiliados por la mediación de la profesora, de los compañeros y de los propios instrumentos mediadores. F14 definió el sentido de esa práctica discursiva con estas palabras: “*Son ideas diferentes, con más pensamientos concluimos una cosa más amplia y el conocimiento de todo mundo va a ser mucho mejor*” (Entrevista alumnos/ octubre 2006).

La aplicación de la estructura analítica nos permitió inferir que el discurso de la profesora fue al mismo tiempo dialógico y de autoridad. Promovió la participación del grupo de forma estimulante, permitió que diferentes voces fuesen enunciadas y se reflexionase sobre la construcción de significados, intentó integrar a los alumnos más resistentes y evitar el monopolio de la palabra por otros, utilizó diferentes estrategias y recursos metodológicos, ofreciendo a los estudiantes elementos para la exploración y la sistematización de los conocimientos. Se valió de los conocimientos previos de los alumnos y al mismo tiempo problematizó las representaciones sociales estereotipadas traídas por ellos; introdujo en la discusión informaciones aportadas por los medios de comunicación; se preocupó en dar continuidad a los enunciados para que el conocimiento fuese construido en una conexión de interlocutores; todo eso, sin dejar de controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las intervenciones pedagógicas favorecieron el raciocinio de los niños sobre la complejidad de la temporalidad histórica, pero no implicaron un dominio en tal sentido. Remitiendo a Piaget, diríamos que en esa fase ellos todavía están muy dependientes del contexto concreto. Pensar históricamente, como señala Siman, requiere un grado elevado de abstracción y es un proceso de construcción que será adquirido con la ayuda de la instrucción escolar a lo largo de la adolescencia.

Creemos que tales reflexiones, experiencias y discusiones sobre actividades discursivas y construcción interactiva del conocimiento posibilitan un diálogo significativo con el campo de la Enseñanza de la Historia, realizando un aporte a los investigadores que han privilegiado el saber y hacer de la/en la Educación Básica.

### Referencias Bibliográficas.

- AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia. *Didáctica de las ciencias sociales 2. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- ANDRADE, Luísa Teixeira. *Aula de História: Cultura, Discurso e Conhecimento*. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov), *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. BRAGA: Ed. Universidade do Minho, 2000.
- BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. (org), *Tempo e História*, SP: Cia. Das Letras, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Dez volumes*. Brasília, 1997.

- BRUNER, Jerome S. *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*, Rio de Janeiro: Bloch, 1973, 2ªed.
- BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*, Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARRETERO, Mário e VOSS, James F. *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- CARRETERO, Mario. *Construir e Ensinar - As Ciências Sociais e a História*. São Paulo: Artmed, 1997.
- ENGLE, R. A., & CONANT, F. R. *Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners classroom*. *Cognition and Instruction*, 2002, p. 399–484.
- FONTANA, Roseli C. *Mediação Pedagógica na Sala de Aula*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.
- LEE, Peter et alli. Las ideas de los niños sobre la historia. In: CARRETERO, Mario, *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- MORTIMER, Eduardo Fleury e SCOTT, Phil. *Atividade Discursiva nas Salas de Aula de Ciências: uma ferramenta sócio-cultural para analisar e planejar o ensino*, 2002.
- MORTIMER, Eduardo Fleury ; SMOLKA, Ana Luíza. (orgs.) *Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexão para o Ensino em Sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PIAGET, Jean. *A Noção de Tempo na Criança*, Rio de Janeiro: Record, 1975.
- POMIAN. K. "Tempo/ Temporalidade", *Enciclopédia Einaudi*, vol. 29, Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1993, p. 10-91.
- REIS, J.C. *Tempo, história e evasão*. Campinas: Papirus, 1994.

- RICCI, Cláudia Sapag et alli. *Brasil de todas as gentes*. Coleção Didática *História no dia-a-dia*. Belo Horizonte/São Paulo: Formato/Saraiva, 2001.
- RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994.
- SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. *Interações Discursivas: um estudo de caso com crianças na sala de aula de História*. Tese de Mestrado. Betim/MG: Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR; 2007.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora, Construindo Conceitos no Ensino de História: A captura lógica da realidade social. In: *História e ensino*. Paraná: Editora UEL, 1999, v.5, p.147-164.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A Construção do Conhecimento e do Raciocínio Histórico e Cidadania nas Crianças, In: *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História/ANPUH/RS*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999, p. 598-605.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A sala de aula de História como espaço de produção de sentidos e novos significados. *Anais do IV Encontro Nacional: Perspectivas do Ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005, p. 93-109.
- SMOLKA, Ana Luíza B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: *Cadernos CEDES - Pensamento e Linguagem, Estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Campinas, n.24, p. 51 a 65, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984, 168 p.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- WERTSCH, James & SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: *Vygotsky em foco: pressupostos de desdobramento*. Campinas: Papirus, 1994.

- WERTSCH, James. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.
- WHITROW, G.J. Consciência do tempo. In: *O tempo na História: concepção de tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, p. 15-23.
- ZAMBONI, Ernesta e outros. *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas: Alínea 2003.