

Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares

School writing practices in teaching History: Time significance of evidence in school manuscripts

Maria Aparecida Lima dos Santos*

RESUMO

Neste artigo, assumindo como base teórico-metodológica as teorias da enunciação e do ensino de História no concernente aos processos de significação do tempo na História ensinada, analiso aspectos expressivos e contextuais de um manuscrito escolar de uma aluna de 6º ano, cuja produção é, socialmente, considerada insuficiente do ponto de vista de uma escrita convencional. Pautando-me pela relevância teórica dos dados singulares e pela compreensão do escrito pela estudante como prática discursiva, objetivo dar visibilidade a indícios que subsidiariam a compreensão de aspectos da relação entre processos de significação do passado e da língua escrita, a fim de confrontar essa perspectiva social. Concluo destacando as potencialidades e a necessidade de se pensar os textos escritos por crianças e adolescentes como parte do intrincado mecanismo cultural e historicamente instituído através do qual o discurso histórico escolar se reproduz.

Palavras-chave: ensino de História; escrita escolar; discurso histórico escolar.

ABSTRACT

In this article, I am assuming theoretical and methodological basis theories of enunciation and teaching history while time processes of meaning in taught history. I analyze expressive and contextual aspects of an academic manuscript of a sixth degree student; whose production is socially insufficient since a point of view in terms of conventional writing. In order to confront this social perspective, I guided myself through the theoretical relevance of the unique data and the understanding of writing by a student as a discursive practice. My goal is to become visible evidences to subsidize the understanding of aspects of the relationship between processes of meaning of the past and written language. I conclude by highlighting the potential and the need to think about the texts written by children and adolescents as part of a puzzling cultural and historical mechanism established through the school historical speech reproduces itself.

Keywords: History teaching; school writing; educational historic speech.

* Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia, Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Pesquisas Oficinas da História, sediado na Uerj. Campo Grande, MS, Brasil. maria.lima-santos@ufms.br

Desde meados dos anos de 1980, vemos ganhar corpo nos meios educacionais e na sociedade como um todo a ideia de que “a aprendizagem consequente da prática leitora implicaria a percepção mais aguda do sentido da vida e do fazer histórico humanos” (Brito, 2003, p.48). Naquele contexto, assistiu-se à institucionalização do discurso sobre o aprender a ler e a escrever, que, reinventado, carregava em suas bases a referência a um sujeito universal dotado de uma consciência cartesiana em que se manifesta a razão equilibrada.

Como prática social, esse discurso é perpassado por outros em que

uma tendência pragmática ... admite a importância da leitura como instrumento de capacitação para a competição em uma sociedade competitiva – ler, nesse sentido, [torna-se] uma forma de ser mais capaz de produzir e de tirar proveito no espaço social, particularmente nas situações profissionais. (Brito, 2003, p.48)

É possível observar que alguns desses elementos compõem uma formação discursiva instituída pela negação do processo histórico através do qual aprender a ler e a escrever impôs-se como demanda escolar no contexto da afirmação de uma ordem que se estabeleceu a partir de relações de poder características de uma sociedade de cultura escrita.

Ao reinseri-la em uma perspectiva histórica, evidencia-se que o fortalecimento da ideia da escrita como autônoma em relação ao contexto, seja ele disciplinar, seja ele social, concepção embasada pelo modelo autônomo de letramento (Kleiman, 2003) presente também no interior da História ensinada, deu-se no transcorrer dos séculos XIX e XX. Por essa via, acredito, tem se instaurado, no interior da disciplina escolar, um discurso que separa os ditos “analfabetos” daqueles “alfabetizados”, compreendidos em seus sentidos hibridizados.

A desconfiança e o incômodo com um discurso glamoroso, socialmente aceito e perpetuado, que estabelece essa relação direta entre saber ler e escrever e tornar-se cidadão (esse último com sentidos variados), e que promove a associação entre leitura e comportamentos socialmente mais responsáveis e solidários, estão na base de minhas reflexões sobre as práticas de escrita, temática que tem sido recorrentemente abordada há mais de duas décadas em diferentes campos de conhecimento.

De maneira geral, a pesquisa em ensino de História, e mais especificamente aquelas que examinam aspectos do desenvolvimento do pensamento

histórico em crianças, adolescentes e adultos, considera os instrumentos em que a produção escrita se materializa como algo transparente.

Em oposição, alguns pesquisadores têm forjado, no campo teórico, possibilidades de atuação que ultrapassem a percepção da escrita das crianças e jovens nas aulas de História apenas como veículo de informação (Rocha, 2006; 2009; 2010; Dias, 2007; Lima, 2009; Santos, 2011; 2013; Cohen; Larramendy, 2011; Aisenberg, 2005; 2013).

É possível também encontrar estudos que, no viés das teorias da enunciação e pautadas pelo paradigma narrativista, configuram a produção escrita do estudante como narrativa histórica inserida em um processo interlocutivo que se instaura na sala de aula, ambiente complexo, fortemente marcado por aspectos da cultura escolar e perpassado por determinações sócio-histórico-culturais (Cuesta, 2008; 2012; Anhorn; Costa, 2011; Azevedo; Monteiro, 2013).

Nesse sentido, a escrita escolar ou a produção escrita são analisadas presupondo-se o ensinar a ler e a escrever como prática de produção do conhecimento histórico escolar, esse último dotado de especificidade epistêmica em relação ao conhecimento histórico acadêmico, cujos parâmetros não se mostram suficientes para compreender os mecanismos de inclusão/exclusão historicamente instituídos na Escola. Complementarmente, tais investigações reafirmam o caráter fronteiro das pesquisas em ensino de História, destacando a necessidade de mobilização de referenciais de diferentes campos do conhecimento para analisar os eventos que se dão na instituição escolar, com destaque para aqueles da Educação e da História.

Cabe ressaltar, no entanto, que, apesar da unanimidade acerca da opinião de que o desenvolvimento da competência em escrita seja algo intimamente relacionado ao ensino de História, poucas têm sido as investigações que se debruçaram sobre as produções dos estudantes enquanto espaço de constituição do sujeito investigando os meandros do processo de aprendizagem da língua escrita associado ao desenvolvimento do pensamento histórico em uma perspectiva que considera o modo como se escreve em relação intrínseca com aquilo que se escreve.

A problemática apresentada constitui-se pelo encontro de referenciais que preconizam a língua e a linguagem escrita como lugares de memória (*lieux de mémoire*) (Nora, 1997), pois noções de passado, presente e futuro coabitam a

memória das línguas, constituída no encontro do lugar-comum com os feixes de sentido (Smolka, 2006).

Assim sendo, ao propor o exame das maneiras pelas quais as crianças e jovens grafam seu texto no papel, pretendo contribuir para o aprofundamento da compreensão dos processos de subjetivação e objetivação do conhecimento histórico escolar presentes nos processos de significação do tempo nas aulas de História em contextos mediados pela língua e pela linguagem escrita. Ressalto, para isso, que a produção escrita dos estudantes é considerada na dimensão das práticas que se desenvolvem nos liames de um código disciplinar, definido por Fernández (2009) como “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Fernández, 2009, p.8). Assim, o código disciplinar “integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases” (Fernández, 2009, p.8), e portanto constitui o discurso histórico escolar (Plá, 2008; 2012).

Tal discurso institui-se em permanências que irrompem no cotidiano da sala de aula por meio de textos, orais e escritos, configurados nos gêneros discursivos típicos do conhecimento histórico escolar (as narrativas históricas nos livros didáticos, nos meios eletrônicos, nas memórias individuais e coletivas). Na medida que, a cada aula, nos processos interlocutivos instaurados, professor e alunos revivem, recordam, retomam passados em um movimento de presentificação, novos arranjos são produzidos em meio à constituição de novas memórias pelos sujeitos que dialogam, elas próprias marcadas pela memória discursiva, ou interdiscurso, próprios da História ensinada.

Essa premissa sustenta a hipótese de que os sentidos que se fazem presentes nos manuscritos escolares podem remeter a movimentos de exclusão social apoiados em formações discursivas (Foucault, 1996) permanentemente reatualizadas nos diferentes níveis de escolaridade, os quais estão relacionados a processos de silenciamento empreendidos por práticas que se utilizam da escrita e da História para doutrinar, mais do que para formar.

Nesse sentido, a importância do estudo proposto advém não só da necessidade de aprofundamento das reflexões em torno da aprendizagem da leitura e da escrita nas aulas de História, como aponta também para as demandas em

torno da educação histórica das novas gerações sob uma perspectiva crítica. Como espaço de constituição de identidades historicamente instituído, a História escolar tem sido interpelada por demandas sociais da contemporaneidade, às quais, penso eu, não tem conseguido responder, devido à forte presença de práticas inspiradas na chamada “concepção tradicional de ensino de História”, cujas qualidades centrais são o memorismo, o conteudismo, a linearidade e a reafirmação de uma perspectiva eurocêntrica. Essa permanência parece-me ser reforçada pela concepção de que a língua escrita é uma técnica e, por isso, pode vista como um apoio fundamental para uma aprendizagem voltada à memorização. Desse modo, desconsidera-se que o acesso ao conhecimento codificado pelo escrito pode elucidar as artimanhas de constituição e perpetuação de discursos hegemônicos, uma vez que nosso horizonte de análise e o que temos a dizer são ampliados, não só pelo contato com um certo conteúdo, mas também pela forma como o mesmo é dito.

O papel formativo da disciplina de História, associado àquele que compreende a língua escrita em sua dimensão de prática de linguagem, é, igualmente, um elemento central nas preocupações que guiam a investigação realizada, uma vez que o mesmo é pensado como parte de um projeto de educação para a liberdade (Freire, 1997) e de construção de uma escola democrática (Brüngelmann, 2015) segundo parâmetros instituídos para além da globalização imaginada (Canclini, 2007) e dos discursos hegemônicos de uma ordem neoliberalizante (Torres, 2005; Jimenez; Segundo, 2007; Peck; Theodore; Brenner, 2012).

Pautada por esse referencial teórico, neste artigo, apresento o resultado parcial de um esforço de interpretação em que privilegio o enfoque dos aspectos expressivos e contextuais de um manuscrito escolar com a intenção de identificar as marcas que fortalecem a hipótese de que aquilo que muitas vezes é visto como uma manifestação linguística limitada e deficiente na realidade expressa, é em verdade resultado de uma lógica discursiva instaurada historicamente pela História ensinada.

Reforço ademais a ideia de que os sentidos que ali se fazem presentes remetem a movimentos de exclusão social apoiados em formações discursivas permanentemente reatualizadas nos diferentes níveis de escolaridade, às quais estão relacionados processos de silenciamento empreendidos por práticas que se utilizam da escrita e da História para doutrinar, mais do que para formar.

Na análise do referido manuscrito (travestido em dois) produzido por Angela,¹ aluna do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública² da cidade de Campos dos Goytacazes (RJ), sob um contexto de pesquisa qualitativa, pautei-me pela relevância teórica dos dados singulares (Ginzburg, 1989) a fim de estruturar a reflexão sobre os aspectos discursivos que, na História ensinada, determinam *o como se escreve* em uma relação intrínseca *àquilo que se escreve*.

Para isso, organizei o texto em três partes. Na primeira, apresento o conceito de manuscrito escolar e suas potencialidades como fonte para a pesquisa em ensino de História. Na segunda, analiso o manuscrito de Angela em sua primeira versão a partir de sua relação com o enunciado da atividade que o originou. Por último, aponto os indícios que no manuscrito da aluna me permitiram perceber a mobilização da escrita como prática de linguagem em meio a processos de significação do passado, finalizando, em seguida, com considerações em curso.

Advirto que este texto, em sua versão final, como expressão narrativa que obedece a normas do gênero do discurso ao qual pertence (um artigo acadêmico), resultou de um esforço de conciliação de necessidades de duas diferentes ordens: aquela de tornar claros ao leitor os aspectos teóricos que pretendo ressaltar nessa reflexão; e aquela de abordar esses aspectos sem obscurecer a complexidade do diálogo entre o texto escrito pela aluna, o enunciado da atividade formulado pela professora e alguns elementos relacionados ao contexto discursivo em que a situação interlocutiva (da qual eu mesma fiz parte como observadora) se instaurou.

Por fim, reafirmo que a análise esboçada neste artigo, constituída no marco de uma pesquisa qualitativa, tem o duplo propósito de contribuir tanto para o avanço das reflexões no campo do ensino de História sobre a escrita escolar, quanto para subsidiar a prática dos professores. Isso implica conceber esta pesquisa em suas implicações pedagógicas, uma vez que o objetivo da investigação educativa não pode se reduzir à produção de conhecimento para incrementar o corpo teórico do saber pedagógico, importando também promover a transformação e o aperfeiçoamento da prática (Sacristán; Gómez, 1998).

MANUSCRITOS ESCOLARES COMO FONTES PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

A proposta de análise da escrita escolar em suas inter-relações com o desenvolvimento do pensamento histórico tem motivado, em minhas pesquisas, reflexões de ordem teórico-metodológicas importantes resultantes da mobilização de referenciais oriundos de diferentes campos do conhecimento, tanto na produção do referente empírico, quanto na análise empreendida.

A constituição dos dados a serem coletados apresenta-se como um dos principais desafios que, no cerne de uma abordagem de cunho qualitativo (Poupart et al., 2010), provocam indagações sobre o que deve ser observado e que produções escritas privilegiar. Nesse sentido, alguns referenciais teóricos vêm sendo mobilizados para constituir o que, nesta investigação, considerarei como fonte primordial que viabilizará a análise de aspectos do processo de significação do passado vivido por estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II em contextos mediados pela língua e linguagem escritas.

Um primeiro conceito importante para a estruturação da coleta de dados é o de manuscrito escolar. A valorização dos manuscritos para as investigações sobre processos de aquisição da escrita constituiu-se a partir da Crítica Genética em suas incursões nas teorias linguísticas da enunciação e na teoria dialógica de Bakhtin (2003) e derivam do tratamento metodológico dedicado aos manuscritos literários. Esses artefatos, ao proporcionarem um conhecimento das práticas de escrita de um autor, de sua maneira de construir seus textos, de seu estilo de escrita, também mostraram que a escrita, além de revelar os conhecimentos linguísticos de quem a produziu, é também resultado de um projeto, de escolhas, de negociações (Fiad, 2013).

A apropriação dessa noção para o campo escolar tornou possível interpretar “as marcas presentes nos textos escolares na perspectiva enunciativa” (Fiad, 2009, p.5). Nesse sentido, os manuscritos escolares são aqueles produtos textuais escritos pelos alunos a partir de uma demanda escolar (Calil; Boré, 2013) que trazem, em sua materialidade, as marcas de trabalho linguístico de seu autor.

No entanto, a mobilização da noção de manuscrito escolar, bastante ajustada aos propósitos da pesquisa, e as reflexões em torno da complexidade da produção de dados remetem não só a um caso específico, em que nos

debate para estruturar instrumentos de coleta de dados válidos, capazes de “trazer” as informações desejadas (Poupart et al., 2010), mas em igual medida dizem respeito a questionamentos situados nas problemáticas inerentes às pesquisas em Educação e, mais especificamente, ao ensino de História.

A compreensão do ensino de História como campo de investigação estruturado enquanto lugar de fronteiras (Monteiro; Penna, 2011), mobilizando referenciais da Educação e da História, implica, dentre outros elementos, a explicitação de semelhanças e diferenças entre as práticas de produzir conhecimento histórico. Enquanto que na historiografia, o historiador opera com ferramentas conceituais que incidem em recortes e na constituição de suas fontes, muitas vezes guardadas em arquivos, no ensino de História o referente empírico é produzido de maneira inevitavelmente conjuntural. O historiador trabalha com o que foi colocado à parte anteriormente ao ato de constituição da fonte. No ensino de História, o investigador também coloca algo à parte, mas “a operação técnica e a criação da fonte são partes de um mesmo processo” (Plá, 2012, p.179). Assim, “en relación con la fuente el objeto es una interacción que se está dando o por lo menos que se acaba de dar, no que se dio. Lo estudiado es parte de un proceso histórico que no ha concluido. De ahí su condición inalienable de coyntural” (Plá, 2012, p.179).

Esse conceito de fonte está inserido, portanto, em um contexto no qual o ensino de História é compreendido como construção, situada histórica e culturalmente, de significações sobre o passado que se efetivam na escola, instituição que normatiza e disciplina formas de pensar a História, cujas regras, dependendo do momento histórico, respondem

a lógicas curriculares, códigos lingüísticos y extralingüísticos específicos, relaciones de poder dentro de la escuela y al papel que desempeñan diferentes sujetos del proceso educativo. Asimismo el pasado o más bien los pasados que se disputan un lugar hegemónico en las aulas proceden de múltiples fuentes, como metarrelatos nacionales, corrientes historiográficas, memorias colectivas, historias locales, culturas juveniles y tradiciones docentes entre otros ... La configuración final es una acción política. (Plá, 2012, p.169)

Tais referenciais permitem-me abordar os manuscritos escolares como fontes históricas no intuito de investigar os processos de significação do passado, constituídos e mediados por práticas de escrita na História ensinada. Um

primeiro deles, relacionado ao fato de apresentar neste artigo a análise de apenas um manuscrito (travestido em dois), foi produzido no ano de 2014 por Angela, uma aluna de 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública identificada na introdução deste artigo. Como fenômeno irrepetível e singular que se manifesta em texto, a produção de Angela pode ser vista como uma construção linguística que responde a demandas de comunicação (um interdiscurso) sem que seja uma derivação mecânica da formação discursiva da qual decorre, mas sim um arranjo novo no qual se encontram articulados os elementos que guiam sua produção. Dentre esses elementos, encontram-se os processos de significação do passado.

Também a partir das contribuições do campo do Currículo (Gabriel; Monteiro, 2014), posso afirmar que a produção da aluna se encontra imersa em práticas regidas pela lógica da reprodução cultural, permeadas por relações de poder que selecionam as práticas hegemônicas e, em movimentos de inclusão e exclusão, determinam o certo e o errado. Mas essas práticas não só determinam. Como parte de um processo de inculcação ideológica, instituem o objeto sobre o qual o poder é exercido.

É nesse espaço que situo o manuscrito de Angela, destacando que a *maneira* como a aluna *grafa seu texto* no papel é, em si, condicionada e configurada por uma vontade de verdade que, como sistema de exclusão (Foucault, 1996), tem na Escola um de seus principais suportes institucionais.

SIGNIFICAÇÕES DA LÍNGUA E DO PASSADO: A LÓGICA DO EXERCÍCIO E A *ORDEM* DO DISCURSO HISTÓRICO ESCOLAR

O manuscrito de Angela ao qual me referi anteriormente foi elaborado na aula de História no contexto de uma atividade em que a professora considerava que, de maneira geral, seus alunos apresentavam dificuldades para aprender História porque possuíam pouco domínio da língua escrita, em sua modalidade convencional, aspecto, para ela, relacionado também à ausência de gosto pela leitura.³ Essa associação realizada pela docente tem sido comum e não é algo novo, situando-se em um processo histórico de organização da escolarização em que é comum associar conhecimento e escrita, instaurando uma espécie de racionalidade da escrita, o que implica assumir que “a capacidade

de aprender os conhecimentos já estruturados seria associada, gradual e definitivamente, à capacidade de ler, escrever e contar, nessa mesma ordem” (Rocha, 2010, p.126).

Essa motivação pautou a organização do circuito didático⁴ instaurado pela professora, que elaborou uma atividade objetivando promover uma revisão dos conteúdos históricos já trabalhados em aula com apoio do texto do livro didático adotado⁵ que, ao mesmo tempo, fornecesse subsídios a fim de que as crianças enfrentassem suas dificuldades de leitura e escrita para aprenderem História. A orientação da atividade foi digitada pela professora, impressa e entregue aos alunos no início da aula, tendo sido recolhida ao seu final. O formulário continha duas questões que abordavam os conteúdos propostos pelo documento curricular da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro nomeado “Currículo Mínimo”⁶ para a unidade intitulada “Origem e desenvolvimento do ser humano em sociedade”.⁷ A professora reservou um espaço de onze linhas para a resposta da primeira questão e a segunda foi formulada em teste de múltipla escolha. Durante a realização da atividade, ela circulou pela sala e esteve disponível para esclarecer eventuais dúvidas e auxiliar na formulação das respostas solicitadas, fornecendo dicas e orientando a releitura do livro.

Neste artigo, privilegiei a análise das estratégias do dizer mobilizadas por Angela nesse contexto discursivo movida pelas seguintes indagações: considerando a fundamentação teórico-metodológica apresentada anteriormente, que vozes e discursos é possível vislumbrar no modo *como* Angela grafou seu texto? Que tensões e disputas entremeiam a palavra de Angela, inserida em relações interlocutivas cuja ocorrência é vislumbrada em seu manuscrito e podem ter determinado o modo *como* escreveu?

Abaixo, apresento uma cópia do manuscrito (M1-A), seguida pela apresentação da análise que esbocei:

Quadro 1 – Consigna⁸ escrita pela professora e a resposta formulada pela aluna Angela (maio de 2014)

Produção 1 - Manuscrito 1 - Angela (M1-A)

1. As expressões abaixo estão ligadas a um mesmo tema. Reconheça o principal tema, e a partir desse reconhecimento, escreva um pequeno texto sobre o assunto.

~~nômade- Pré-História- caça e coleta-pedra lascada – utensílios- facas e flechas – Paleolítico~~

os Priumanos viviam da pesca e da coleta de frutos silvestre, que irramos Paleolítico Pré História e o mesmo que coleta-Pedra-lascada – utensílios casas e flechas e caças coleta

Transcrição diplomática ⁹	
Trecho 1	os Priumanos viviam da pesca e da
Trecho 2	coleta de frutos silvestre. que irramos
Trecho 3	Paleolítico Pré História e o mesmo
Trecho 4	que coleta-Pedra-lascada – utensílios
Trecho 5	casas e flechas e caças coleta

Na consigna que se vê no Quadro 1, a inserção da frase “escreva um pequeno texto sobre o assunto” pareceu-me não ter sido feita ao acaso. Nas incursões que fiz no livro didático adotado, seguindo essa pista, encontrei uma orientação que figura na seção “atividades” do capítulo que estava sendo trabalhado, onde se lê “redija um pequeno texto sobre o assunto”.¹⁰ Observemos mais de perto as consignas referidas:

Quadro 2 – Consignas

Consigna 1 (C1) – Orientação escrita produzida pela professora

1. As expressões abaixo estão ligadas a um mesmo tema. Reconheça o principal tema, e a partir desse reconhecimento, escreva um pequeno texto sobre o assunto.

Consigna 2 (C2) – Atividade proposta em livro didático

Produzir um texto

- 6. A revolução agrícola trouxe mudanças profundas, tanto para a vida humana quanto para o meio ambiente. Reveja o mapa ilustrado das páginas 34 e 35 e redija um pequeno texto sobre o assunto.**

Ao comparar C1 e C2, pode-se imaginar que a professora operou uma adaptação (consciente ou não) signatária de um conjunto de práticas instituídas historicamente na História ensinada pelo livro didático. A primeira delas incide no uso do adjetivo “pequeno” associado a “texto”, o qual me pareceu gerar dois sentidos nesse contexto discursivo. O primeiro, e mais imediatamente visível, refere-se à ideia de que não se deve escrever textos “grandes”, sentido, inclusive, controlado pelo número de linhas reservadas no papel para o registro da resposta. O segundo sentido, implícito e invisível, sugere que “pequeno” assume a função de regular as características de *como* escrever, causando aí um deslocamento que, quando associado ao significante “texto”, se torna foco de tensão e conflitos, por despojar, nesse contexto discursivo, a escrita de sua qualidade intrínseca de prática social de linguagem que se manifesta em gêneros discursivos (Bakhtin, 2003).

O deslocamento produzido pode indicar que, tanto no discurso investido no livro didático, quanto naquele mobilizado pela professora, opera-se na chave da concepção apontada anteriormente, na qual o saber disciplinar é visto como um dado a ser transmitido através da linguagem, exacerbando-se uma relação instrumental entre linguagem e conhecimento e figurando a linguagem como transmissora transparente do conhecimento já elaborado e consolidado (Rocha, 2006; 2009).¹¹ Os ruídos, tensões e conflitos que essa perspectiva, travestida em *costumes didáticos* (Aisenberg, 2013), provoca podem ser vislumbrados por exemplo na resposta de Angela, que produziu um texto “pequeno”,

ocupando apenas 5 linhas em 11, dentre outros aspectos aos quais retornarei mais à frente.

“Reveja” e “reconheça”, imperativos ordenadores dos enunciados concretizados pelas duas consignas (C1 e C2), são indícios que remetem a uma coincidência do lugar ocupado pela atividade no circuito didático (no livro, após o texto; na aula, após a exposição oral) apontando para permanências de um tratamento metodológico dado aos conteúdos de História. Constituídas no decorrer do século XIX e, em certa medida, incorporadas e perpetuadas pelo livro didático até os dias de hoje, as orientações didáticas para o ensino de História frequentemente indicavam que, “depois da explicação oral, o professor deveria estimular os alunos a escrever algumas sentenças ‘espontâneas’ sobre a lição explicada”, pois o livro didático deveria exercer a função de auxiliar do desenvolvimento da escrita (Bittencourt, 2008, p.213-214).

Os indícios apontados remetem, ainda, à relação entre essas atividades e a estrutura típica dos exercícios que, em seus sentidos hibridizados, carregam referências históricas do chamado questionário, mobilizando a escrita não só para treinar, mas também impingindo uma lógica de estudo dos fatos históricos apresentados no texto-base.

Sobre esse aspecto, na segunda metade do século XIX, obedecendo ao papel auxiliar no ensino da escrita, os questionários inseridos nos livros didáticos de História continham “perguntas” estruturadas em torno de “comos”, “quandos” e “porquês”, “obrigando os alunos a respondê-los, geralmente por escrito, mesmo que se limitassem a *copiar as palavras do texto*” (Bittencourt, 2008, p.214, *itálicos meus*). Também eram requeridas “‘dissertações’ resultantes das explicações do professor e da leitura dos livros [que se tornavam] repetições que não poderiam ter desvios, porque os professores estavam atentos para corrigir os ‘erros’” (Bittencourt, 2008, p.214), característica que marcou o processo histórico de constituição do saber histórico escolar, e cujas permanências identificamos em C1.

A partir desses referenciais, é possível afirmar que Angela, ao inserir em sua resposta uma frase (“Os Prihumanos viviam da pesca e da coleta de frutos silvestre” – Trechos 1 e 2) que foi copiada de seu livro didático (“Os primeiros humanos viviam da caça, da pesca e da coleta de frutos silvestres” – trecho p.31), não o fez como um ato mecânico, mas como estratégia do dizer institucionalmente estabelecida, pois desde muito cedo aprendeu que tal

procedimento “funciona” (Rocha, 2010). E funciona porque o contexto discursivo dentro do qual esse processo de significação linguística ocorre carrega em si um sentido de passado como algo fixo, a ser reproduzido, por isso, “copiado”, nunca inventado.

No entanto, considerando a dimensão dialógica da linguagem e o papel de sujeito daquele que enuncia, o ato de copiar não implica uma postura passiva de Angela na elaboração da resposta solicitada. Ao contrário, o registro traz outras marcas que destacam seu papel como sujeito do dizer que opera *com e na* linguagem. Na frase indicada acima (M1-A – Trechos 1 e 2), na contração de “primeiros humanos”, produzindo “Prihumanos”, e na ausência do “s” em “silvestre”: em suma, o que se vê nos inúmeros apagamentos realizados no manuscrito pela aluna até que chegasse à versão final são marcas de reflexão epilinguística, definida como a capacidade de focalizar os próprios recursos linguísticos, suspendendo o tratamento *daquilo que se está* abordando (Fiad, 2006). A contração de “primeiros humanos”, grafada com “p” maiúsculo, indica o esforço cognitivo envolvido na tarefa de copiar o texto do livro em meio, não só ao desenvolvimento de habilidades motrizes, mas de várias outras habilidades relacionadas ao domínio da língua escrita, tais como a regulação do sentido, o reconhecimento das palavras, o recurso à memória semântica, a mobilização de conhecimentos ortográficos e sintáticos, o acionamento das experiências de uso da fala, a instauração do Outro com quem trava um diálogo, dentre uma série de elementos relacionados ao processo de textualização.

Elementos relacionados especialmente à concordância de número (“frutos silvestre”), por exemplo, são indícios de atividade epilinguística, apontando para uma provável regulação do registro escrito pela oralidade, ação comum executada mesmo por escritores mais experientes. A dimensão epilinguística da linguagem reforça seu caráter interlocutivo e sua ocorrência, como apontei acima, não implica necessariamente uma consciência do modo *como* se está escrevendo, mas ressalta que o ato da escrita acarreta, necessariamente, o acionamento dos conhecimentos a que me referi acima.

Mas como compreender o que está escrito após a frase copiada do livro (Trechos 2 a 5)?

Nesse ponto, retomo a consigna (C1) para examinar os sentidos instaurados pelas “expressões” apresentadas ali em uma só linha e separadas por hífen. Tal disposição das palavras, ao mesmo tempo em que fornecia pistas aos

alunos sobre o que deveria ser (re)lido no livro didático, também elencava os elementos que deveriam compor a cadeia sintagmática do “pequeno texto” a ser escrito pelos alunos. Portanto, as “expressões” adquiriram o sentido implícito de norteadoras da (re)leitura do livro didático (uma espécie de roteiro) e, simultaneamente, o sentido de critérios que conduziriam a avaliação da professora, dados que foram explicitado oralmente no momento em que a atividade foi aplicada. Esse aspecto da atividade ratifica, desde o século XIX, que escrever na sala de aula não é uma atividade criativa, mas mera repetição de temas controlados, concepção que se associa àquela de que saber História significa saber narrar os fatos ordenados previamente (Bittencourt, 2008). Aqui, novamente, as marcas de afirmação de um discurso histórico escolar que enfatiza a reprodução.

Na continuidade do texto, o que se esperava era que Angela, ao menos, continuasse seguindo o critério de copiar trechos do livro, estabelecido por ela inicialmente. No entanto, a aluna insere um ponto e, logo em seguida, uma palavra desconhecida (“irramos” – Trecho 2 – M1-A); tudo para, na sequência, inserir termos em uma ordem que não configura a formulação de frases, causando certo estranhamento (e incômodo?) no leitor.

Porém, a escolha de Angela não é aleatória como parece. O texto escrito nos dá notícias de instituição de um sentido em que ela concilia o que é solicitado na partir inicial de C1 (“As expressões abaixo estão ligadas” e “Reconheça”) com a lista de palavras que aparecem em uma mesma linha e separadas por hífen. A estudante parece ter situado o sentido da tarefa na ideia de que registrar as palavras uma seguida da outra, inserindo verbos e preposições que estabelecessem eventualmente uma ligação entre elas, era suficiente para atender a demanda de avaliação estabelecida pela professora, motivo que talvez a tenha levado a copiar algumas delas entremeadas pelo hífen como se observa nas Trechos 4 e 5 de M1-A.

Aqui torna-se patente que, para além das relações interlocutivas travadas com a professora, com o texto do livro didático que lhe serviu de apoio e com seus colegas (seus interlocutores diretos e “concretos”), Angela “comunica-se” também com um interlocutor fictício constituído a partir dos sentidos sugeridos pela consigna. E o faz porque a língua escrita, enquanto prática de linguagem, assim o requer.

Dessa forma, o texto escrito por Angela, travestido em exemplar de “problemas” de escrita, na realidade traz indícios de um sentido de passado previamente instaurado, o qual aparece sendo subjetivado, não só na frase que obedece a uma cadeia sintagmática composta por linearidade e com seu sentido linguístico estabilizado (“Os Prihumanos viviam da pesca e da coleta de frutos silvestre”), mas também nas palavras que aparecem em seguida.

Como já apontado, no contexto discursivo delineado, Angela manipula uma História-acontecimento que está sendo constatada, com um sentido estabilizado pelas palavras que já estão previamente determinadas no enunciado da tarefa. O reconhecimento que se pede no enunciado (“reconheça o principal tema”) tem um caminho determinado de antemão e se consolida em cópia que remete à necessidade de memorização do fato histórico narrado pelo livro e pela professora na aula, tanto quanto à fixação de um sentido de passado.

A lógica da atividade em exercício, em sua manifestação linguística, integra-se, dessa forma, ao discurso histórico escolar pela sua qualidade de prática que compõe o código disciplinar (Fernández, 2009) da História ensinada.

Mas Angela tem mais a nos dizer.

O MANUSCRITO DE ANGELA TRAVESTIDO EM DOIS: MOVIMENTOS DE SIGNIFICAÇÃO DO PASSADO

Um dos elementos que ressaltai anteriormente e que retomo agora é a desconfiguração operada pela mobilização da palavra “texto” nos enunciados de C1 e C2. Obedecendo a uma formação discursiva que concebe a língua como transparente frente ao conhecimento que “transporta”, o significante “texto” tem sua significação delimitada por “pequeno”, elemento explícito, e pelo sentido de passado, implicitamente instituído, conforme apontei. Em ambos, a dimensão de prática social de linguagem “desaparece” como em um jogo no qual a mesma parece se tornar irrelevante.

No entanto, essa qualidade é inerente à linguagem e à língua escrita, uma vez que para produzir textos é preciso que o sujeito tenha: o que dizer; possua uma razão para dizer o que tem a dizer; defina para quem dizer o que tem a dizer; constitua sua dimensão alteritária, fundante do discurso; e escolha as estratégias para dizer o que quer dizer (Geraldí, 2003). Esse elemento é pensado como ponto de tensão justamente porque o sujeito que escreve só o faz porque

atende a essas necessidades. Não há como escrever um texto sem responder a essas questões.

Considerando esse aspecto inerente à linguagem, destaco como indícios os apagamentos e rasuras em seu manuscrito, os quais permitem perceber que Angela opera a dimensão da escrita como prática discursiva. Na realidade, o manuscrito é uma fonte que possibilita perceber, desde o primeiro rabisco, que o processo de escritura é lugar de confronto permanente entre escrever e ler, indicando que o sujeito é leitor e escritor, a leitura sendo simultaneamente atividade metalinguística e metadiscursiva que acompanha ou supervisiona os momentos de escrita (Fabre-Cols, 2004). Assim, o ato de escrever é entendido como “uma atividade interativa entre dois enunciadores que operam dialogicamente o texto num processo” em que se conjugam as ações do leitor e do co leitor, do enunciador e do coenunciador (Sautchuk, 2003, p.4).

Além das marcas de apagamento e rasuras que vislumbramos por baixo do texto final e que são indícios da atividade coleitora, como indicado, em M1-A um outro indício significativo é o “x” que foi colocado timidamente sobre a palavra “Paleolítico” que indica um movimento consciente de controle das palavras que já haviam sido inseridas em seu texto, a exemplo do que outros colegas de Angela realizaram.¹² Esses dois indícios nos dão pistas de um processo de regulação do sentido da tarefa pela realização de escolhas, indicando que o grafado no papel não foi algo aleatório, mas sim fruto de uma situação interlocutiva instaurada no momento de sua execução.

Com a intenção de explorar esse aspecto, realizei entrevistas nas quais solicitei a cada aluno a leitura em voz alta de seus textos com base na técnica conhecida como “protocolo verbal” que permite colher mais dados para análise do manuscrito a partir do que os alunos podem dizer sobre ele (Calil; Del Re, 2010).

No trecho da entrevista que apresento a seguir, Angela deu indícios de estranhamento do que estava escrito em sua produção.

A¹³: “Os prima.. priumanos viveu da pesca e da colheita de frutos silvestres que irramos pa-paraléticos... pré-históricos... que o mesmo que colheita pedra lascoda... uteinslei...” [neste ponto, Angela parou e ficou olhando para o texto].

P : você está entendendo o que escreveu?

A: não.

P: então vamos fazer o seguinte: você pode reescrever aqui embaixo, desde o começo até o final e aí você vai mudando o que achar que precisa, ok?
[pausa – aluna reescrevendo a primeira frase]

P: Vc pode ler para mim o que reescreveu até agora?

A: Os primei... Os primei...

P: Você leu “primei”. Você quer dizer primeiros?

A: Os pré-humanos viviam...

P: É “pré-humanos”. Não é “primeiro” ?

A: É. [retoma a leitura] Os pré-humanos vivia da pesca e da coleta de frutos...

P: De...

A: “De frutos”. [interrompe a leitura para escrever da maneira que falou]
[revisa o texto até o final]

P: agora você pode ler desde o começo até o final?

A: “Os pré-humanos viviam da pesca e da coleta frutos silvestres que iramos paleolíticos pré-históricos e o mesmo que colheita [pausa] pedra [pausa] lascada utensílios [abaixa o tom da voz e lê com alguma dúvida] pescava e caçavam e coleta”.

A partir do estranhamento referido, procurei fortalecer seu papel coenunciador, que apoiou, como foi possível observar no trecho da entrevista destacado, o processo de produção de uma nova versão de M1-A, cuja reprodução segue no Quadro 3.

A reescrita, como o movimento contínuo de retorno do aluno sobre seu próprio texto escrito, realizando algumas operações com a linguagem (Fiad, 2009) e como parte integrante do ato de escrever, indica intensa atividade linguística da aluna, a qual se materializou em ato no momento da entrevista resultando em modificações inseridas na nova versão (M1-B), tais como um maior cuidado com a estética do registro, a substituição de “Pré Historia” por “Pre históricos” (trecho 2/3 – M1-B), a supressão de “flechas” e a inserção de “pescavam” em seu lugar (trecho 4 – M1-B). Observa-se também no manuscrito que a aluna foi escrevendo a palavra “silvestre” (trecho 2 – M1-B) com várias interrupções, indicando o processo reflexivo que se encontra em andamento em torno da grafia convencional da palavra.

Quadro 3 – Manuscrito de Angela contendo o registro da reescrita que produziu na sessão de leitura em voz alta. A palavra “pescavam” foi sublinhada por mim na transcrição diplomática.

Manuscrito de Angela (M1-B)

nômade- Pré-História- caça e coleta-pedra lascada – utensílios-facas e flechas – Paleolítico

~~Os Preumanos viviam da pesca e da
coleta de frutos silvestre que irramos
Paleolítico Pré-Histórico e o mesmo
que coleta Pedra-lascada utensílios
facas e flechas e caça e coleta~~

Os Preumanos viviam da pesca e da coleta de
frutos silvestre que irramos Paleolítico Pré-
históricos e o mesmo que coleta Pedra-lascada
e utensílios pescavam e caças e coleta

Transcrição diplomática da reescrita

Trecho 1	Os Preumanos viviam da pesca e da coleta de
Trecho 2	frutos silvestre. que irramos Paleolítico Pré
Trecho 3	históricos e o mesmo que coleta Pedra-lascada
Trecho 4	utensílios <u>pescavam</u> e caças e coleta

A hesitação ao ler a palavra “Priumanos”, que é perceptível no momento da entrevista e que em M1-B tornou-se “Preumanos” (trecho 1), fornece indícios de que a aluna buscou acionar sua memória semântica para atribuir sentido ao registro. Quando a indaguei sobre o que poderia significar aquele termo, Angela disse não saber, mas mesmo assim o manteve na segunda versão. Minha hipótese é de que o faz porque a palavra compõe o trecho que copiou do livro didático.

Quero destacar a inserção da palavra “pescavam” (trecho 4 – M1-B), verbo pescar conjugado no passado, e de “caçavam” que originalmente não constavam no texto. Esse último verbo foi produzido apenas oralmente pela aluna no lugar de “caças”, como se observa na transcrição do último turno da entrevista. Os dois verbos “dialogam” diretamente com “viviam da pesca” (trecho 1 – M1-B), uma sentença também inserida no tempo passado. Os dois

mantêm o sujeito (“Os prihumanos” – “Os primeiros humanos”) e são conjugados no passado simples. Dois verbos que provavelmente foram conjugados de acordo com o modelo do trecho que, em seu manuscrito, fora copiado do livro didático.

Essa relação não me parece fortuita. No marco das teorias da enunciação, produzir um enunciado significa acionar uma competência narrativa. Do ponto de vista linguístico, a competência narrativa é aquela que dá ensejo para, dentre outros aspectos, a introdução do discurso no tempo e no espaço, além da inserção dos personagens que o compõem (Fiorin, 2002). O arranjo que Angela operou dos dois verbos no passado dá indícios, a partir desse referencial, de operação de sua competência narrativa. No entanto, a introdução em um fluxo narrativo não pode ser pensada somente pela natureza do que narra e pelo verbo que institui a ação sem se fazer referência ao papel que a narrativa possui no processo de significação e subjetivação do tempo histórico pelos seres humanos.

Aqui, torna-se necessário mobilizar o conceito de narrativa histórica, não apenas como um estilo possível de escrita da História, mas também e principalmente como elemento constitutivo desse saber, inserida, portanto, no marco conceitual do narrativismo (Gabriel; Monteiro, 2014).

Considerando que, com base em Ricoeur, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo” (Ricoeur, 1994, p.85), é possível supor que a frase que a aluna copiou do livro didático (Trecho 1 – M1-A) carrega essas qualidades e serviu, na reescrita, de referência e de contexto para que inserisse, em M1-B, os verbos conjugados do mesmo jeito, seguindo, dessa forma, um fluxo do tempo fixado institucionalmente no interior da História ensinada.

Some-se a isso o fato de que a ordenação discursiva instaurada em torno dos verbos, e que se tornou visível na produção de M1-B, traz indícios de que um processo de compreensão, muito mais vasto e profundo do que é possível a crianças e jovens expressarem por escrito, encontra-se em andamento, pois “compreender o que é uma narrativa é dominar as regras que governam sua ordem sintagmática” (Ricoeur, 1994, p.91), característica presente no conhecimento histórico escolar linguisticamente subjetivado.

CONSIDERAÇÕES EM CURSO

A partir dessa breve análise, procurei ressaltar que a configuração assumida pela escrita de Angela é fruto de relações discursivas instituídas no seio da História ensinada, no curso de um processo de textualização tensionado pelos múltiplos sentidos que entram em jogo no contexto da realização de uma atividade escolar: da tarefa, da língua escrita, do passado. Os indícios presentes no manuscrito analisado informam como a estrutura da atividade/exercício que o atravessa condicionou os processos de significação da língua escrita, da História e da narrativa histórica empreendidos por Angela. Essa atividade/exercício ocorre contextualizada em um discurso histórico escolar, cuja cadeia de significantes fixa significados em uma lógica de inclusão (do exercício, do ler e escrever como cópia, da linguagem transparente, da História como acontecimento, do passado como algo estático) e de exclusão (da escrita como prática social de linguagem, da linguagem opaca, da História como processo, do passado em movimento).

Enfatizo que ao mobilizar a categoria de discurso histórico escolar nesta análise não o fiz para fixar um sentido e torná-lo algo onipresente. Procurei operar a noção de discurso como uma entidade simultaneamente aberta e fechada, característica que me permitiu identificar no manuscrito analisado indícios de singularidade e subjetividade associados à percepção de sua implicação em um discurso histórico escolar social e historicamente constituído.

A adoção dessa categoria possibilitou-me, além disso, evidenciar como, por um efeito discursivo, o escrito de Angela é deslocado de sua condição de produto de relações de poder, reproduzidas pela escola e pelo discurso histórico escolar, para o lugar do “não alfabetizado”, o daquele que “não sabe ler, nem escrever”, enfim, um lugar de “não saber”. Por uma negação instituída, o modo *como* Angela escreve é despojado de seu caráter de processo, assim como o é a História que a garota aprende. As significações linguísticas do tempo que opera, no entanto, estão em curso e, muito embora sejam mais intensas do que seu discurso escrito pode expressar, um veredito é proferido, fazendo sua produção se torne como que um atestado para as incapacidades que lhe são imputadas.

A conciliação dos elementos que compõem esse cenário complexo justifica a necessidade de a aprendizagem da língua escrita, em sua relação

intrínseca e constitutiva com a História, ser compreendida, por um lado, como processo que se desenrola por toda a Educação Básica, e, por outro, como trabalho linguístico no seio do qual ocorrem significações da História ensinada. Mas, ao converterem-se em instrumentos de avaliação em contextos nos quais a História ensinada reafirma um discurso histórico escolar de forte caráter enciclopédico e memorístico, aspectos como os apontados até aqui tornam-se invisíveis diante de um olhar que desconhece as artimanhas discursivas pelas quais o texto dos alunos é configurado, selecionando, em sua miopia, aqueles que “sabem”, dentre os muitos que “não sabem”.

Dessa forma, encerro apontando que o esforço analítico realizado se propõe à defesa de um ensino de História em que a leitura e a escrita se tornem espaços de diálogo, incrementando, como práticas de linguagem, e como práticas sociais em uma sociedade democrática, uma concepção de História como construção e ponto de vista, em que se vislumbre um passado complexo e multifacetado no qual diversos sujeitos históricos, ontem e hoje, tenham voz.

REFERÊNCIAS

- AISENBERG, Beatriz. La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Revista Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de leitura*, v.26, n.3, p.22-31, 2005.
- _____. Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. *Revista Opsi*, v.13, n.1, p.45-52, jan./jun. 2013.
- ANHORN, Carmen T. Gabriel; COSTA, Warley. Currículo de História, políticas de diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.1, p.127-146, jan./abr. 2011.
- AZEVEDO, Patricia B. de; MONTEIRO, Ana Maria F. da C. A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.8, n.2, p.559-580, jul./dez. 2013.
- BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRITO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: MASAGÃO, V. (Org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p.47-63.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Campinas: Autêntica, 2008.
- BRÜGELMANN, Hans. Didática na sala de aula: entre abertura e reestruturação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.40, n.2, p.349-374, abr./jun. 2015.

- CALIL, Eduardo. Movimento de autoria e gestos de interpretação em um processo de escritura de poesia. *Revista Anpoll*, n.17, p.93-118, jul./dez. 2004.
- _____.; BORE, Catherine. Formas de discurso reportado em narrativas ficcionais escritas por alunos brasileiros e franceses. *Debates em Educação*, Maceió, v.5, n.10, jul./dez. 2013.
- _____.; DEL RE, Alessandra. Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual. *Revista Anpoll*, v.2, n.27, p.13-41, 2010.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- COHEN, Liliana; LARRAMENDY, Alina. El papel de la escritura en el aprendizaje de contenidos históricos. La trastienda de un texto compartido. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, APEHUN, n.9, p.167-204, 2011.
- CUESTA, Virginia. Una mirada a las prácticas de enseñanza de la historia desde el enfoque narrativo. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.3, n.2, p.169-181, jul./dez. 2008.
- _____. *Historia, Narrativa e Enseñanza: cinco estudios de caso*. Saabrücken: Ed. Académica Española, 2012.
- DIAS, Maria A. L. *Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2007.
- FABRE-COLS, Claudine. Les brouillons et l'école: ce qu'a changé la critique génétique. *Le Français aujourd'hui*, n.144, p.18-24, 2004.
- FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2009.
- FIAD, Raquel S. *Escrever é reescrever: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.
- _____. A pesquisa sobre a reescrita de textos. *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. In: MARÇALO, Maria João et al. (Ed.) *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Univ. de Évora, 2009. p.1-9.
- _____. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v.13, n.3, p.463-480, set./dez. 2013.
- FIORIN, José L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997.
- GABRIEL, Carmen T.; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e narrativas: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana M. *Pesquisas*

- em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014.
- GERALDI, João W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- JIMENEZ, Susana V.; SEGUNDO, Maria das D. M. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. *Cadernos de Educação*, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, n.28, p.119-137, jan./jun. 2007.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- LIMA, Maria. Ensinar a ler e a escrever no âmbito do livro didático de história. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.227-241.
- MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v.36, n.1, p.191-211, jan./abr. 2011.
- NORA, Pierre (Org.) *Les lieux de mémoire*. (Tomo I). Paris: Gallimard, 1997.
- PECK, Jamie; THEODORE, Nick; BRENNER, Neil. Mal estar no pós-neoliberalismo. *Revista Novos Estudos*, n.92, mar. 2012.
- PLÁ, Sebastian. El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia. In: PINEDA, Ofelia C. P.; CANTO, Laura E. (Coord.) *Investigación Social: Herramientas Teóricas y Análisis Político de Discurso*. México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación; Casa Juan Pablos, 2008.
- _____. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Revista Secuencia*, n.84, p.162-184, set./dec. 2012.
- POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. (Tomo I). Campinas: Papirus, 1994.
- ROCHA, Helenice Ap. B. *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2006.
- _____. Livros didáticos de história: a diversidade de leitores e usos. In: Rocha, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.201-226.
- _____. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.30, n.60, p.121-142, 2010.

- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Maria A. L. Produção de textos, pensamento e aprendizagem em História: espaços de atividade discursiva. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, XXVI., São Paulo, 2011.
- _____. Escrita escolar e pensamento histórico: efeitos de sentido em produções escritas de crianças e jovens. In: JORNADA CURRÍCULO, DOCÊNCIA & CULTURA, Niterói, 2013.
- SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre o escritor e o leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SMOLKA, Ana Luiza B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *Proposições*, v.17, n.2 (50), p.99-118, maio/ago. 2006.
- TORRES, Carlos A. Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais da reforma educacional no Terceiro Mundo. *Revista Lusófona de Educação*, n.1, p.15-36, 2005.

NOTAS

¹ Nome fictício atribuído à aluna para preservar sua identidade, conforme termos de regulação da Ética em Pesquisa com seres humanos.

² Refiro-me ao Colégio Estadual 15 de Novembro, a cuja equipe pedagógica e docente quero agradecer imensamente o carinho e apoio recebidos ao longo de todo o trabalho de coleta de dados para minha pesquisa.

³ As informações, que constam de caderno de campo, me foram fornecidas pela professora no contexto de uma reunião na qual eu preparava com ela a entrada em sala de aula para iniciar o trabalho de observação.

⁴ Adoto aqui a denominação mobilizada em Rocha (2009), compreendendo o circuito didático como “trama de atos, atividades ou experiências, em sua maior parte rotineiras, que se desenvolvem entre o professor, os alunos e o conhecimento histórico escolar em uma sequência que apresenta princípio, meio e fim, no horário escolar” (ROCHA, 2009, p.207).

⁵ Trata-se da coleção “Araribá”, da Editora Moderna, volume para o 6º ano. Cf: *Projeto Araribá: história*. São Paulo: Moderna, 2007 (2.ed).

⁶ A proposta curricular que orientou o planejamento docente nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro é o “Currículo Mínimo”, em sua versão de 2012, elaborada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.conexao-professor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp; Acesso em: 11 jan. 2016.

⁷ Tema 2 do 1º bimestre – Caderno do 6º ano.

⁸ Utilizo o termo “consigna” como sinônimo de “instruções” norteadoras da ação do aluno. Faço-o para substituir, em alguns contextos, a expressão “enunciado da tarefa”.

⁹ Utilizo o termo com base em Calil (2004).

¹⁰ op. cit., p.36.

¹¹ Muito embora Rocha apresente essa conceitualização em contexto de explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos nos quais embasa sua investigação, considerei-a frutífera para a análise que apresento (uma ressignificação?).

¹² A observação advém da minha leitura das produções escritas por crianças da mesma turma de Angela, bem como do cotejo desses dados com aqueles registrados em caderno de campo em situações de observação de aula.

¹³ A = Angela; P = Pesquisadora.

Artigo recebido em 15 de outubro de 2015. Aprovado em 29 de dezembro de 2015.