



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

Escrita escola e ensino de História: práticas de significação do passado em manuscritos escolares

MARIA APARECIDA LIMA DOS SANTOS

EIXO: 19. EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Nesta comunicação, abordo aspectos dos escritos dos estudantes na dimensão das práticas de significação do passado que tomam lugar no interior da História ensinada destacando algumas das características que as inserem no intrincado mecanismo cultural e historicamente instituído em que o discurso histórico escolar (PLÁ, 2008; 2012) se reproduz. A análise apresentada, pautada pela relevância teórica dos dados singulares (GINZBURG, 1989), recaiu sobre manuscritos escolares de crianças dos 6^{os} anos do Ensino Fundamental II de uma escola pública brasileira, produzidos no contexto de uma pesquisa qualitativa. As conclusões apontam que a abordagem da língua escrita como prática social de linguagem contribui para a compreensão dos processos de significação do tempo manifestos linguisticamente pelos estudantes. **Palavras-chave:** ensino de História; escrita escolar; discurso histórico escolar.

Apesar da unanimidade de que o desenvolvimento da competência escritora é 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 em sua íntima relação com o desenvolvimento do pensamento histórico em uma perspectiva que considera *o como* se escreve em uma relação intrínseca ao *o que* se escreve. 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 tomam lugar nos liames de um código disciplinar (FERNANDEZ, 2009) e constitui o discurso histórico escolar (PLÁ, 2008, 2012) investido em permanências que irrompem o cotidiano da sala de aula nos 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). Nesse sentido, a significatividade 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 em uma perspectiva crítica. Como espaço de constituição de identidades historicamente instituído, a História escolar tem sido interpelada por demandas sociais na contemporaneidade, às quais, penso eu, não tem conseguido responder devido à forte presença de práticas inspiradas na chamada “concepção tradicional de ensino de História” (GABRIEL, 2015), 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 em que a língua escrita é concebida como técnica e, por isso, vista como um apoio fundamental para uma aprendizagem voltada à memorização, desconsiderando-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 só pelo contato com um certo conteúdo, mas também pela forma como o mesmo é dito. Nesta comunicação, 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, e é resultado, de uma lógica discursiva instaurada historicamente na História ensinada. Na análise de um manuscrito (travestido em dois) produzido por Angela^[i], aluna do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública^[ii] da cidade de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil, no contexto de uma pesquisa qualitativa (POUPART et ali, 2010), pautei-me pela relevância teórica dos dados singulares (GINZBURG, 1989) para estruturar a reflexão sobre os aspectos discursivos que, na História ensinada, determinam *o como se escreve* em uma relação intrínseca ao *o que se escreve*. Para isso, organizei o texto em três partes. Na primeira, analiso a primeira versão do manuscrito de Angela a partir de sua relação com o enunciado da atividade que o originou. Na segunda, aponto os indícios que no manuscrito^[iii] da aluna me permitiram perceber a mobilização da escrita como prática de linguagem em meio a processos de significação do passado. Encerro tecendo algumas considerações. **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^[iv]. 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 a associação entre conhecimento e escrita instaura uma espécie de racionalidade da escrita, implicando 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 ordenou a organização do circuito didático^[v] 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 adotado^[vi], mas que, ao mesmo tempo, fornecesse subsídios para que as crianças enfrentassem suas dificuldades de leitura e escrita para aprender 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”^[vii] para a unidade intitulada “Origem e desenvolvimento do ser humano em sociedade”^[viii]. 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, a professora 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. Nesta comunicação, 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 *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 *como* escreveu?

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

Produção 1 - Manuscrito 1 - Angela (M1-A)	
Trecho 1	os Priumanos viviam da pesca e da
Trecho 2	coleta de frutos silvestre. que irramos
Trecho 3	Paleolítico Pré Historia e o mesmo
Trecho 4	que coleta-Pedra-lascoda – utensílios
Trecho 5	casas e flechas e caças coleta
Transcrição diplomática ^[ix]	

Quadro 1 – Consigna^[x] escrita pela professora e a resposta formulada pela aluna Angela (maio de 2014). Na consigna que se vê acima, 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, e onde se lê “redija um pequeno texto sobre o assunto”^[xi]. Observemos

mais de perto as consignas referidas.

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.

Quadro 2 – Consignas. 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 a ideia de que não se deve escrever textos “grandes”, sentido, inclusive, controlado pelo número de linhas reservados no papel para o registro da resposta. O segundo, implícito e invisível, em que “pequeno” assume a função de regular as características do *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, na relação entre sujeito e mundo, figurando a linguagem como transmissora transparente do conhecimento já elaborado e consolidado (ROCHA, 2006; 2009)^[xii]. 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. 213-14). Os indícios apontados evocam, ainda, a relação entre essas atividades e a estrutura típica dos exercícios que, em seus sentidos

hibridizados, carrega 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) (grifos 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 pág. 31), não o fez como um ato mecânico, mas como estratégia do dizer institucionalmente estabelecida, pois desde muito cedo aprendeu que a mesma “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 em 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” o que se vê nos inúmeros apagamentos realizados no manuscrito pela aluna até chegar à versão final são marcas de reflexão epilinguística definida como a capacidade de focalizar os próprios recursos linguísticos, suspendendo o tratamento do *o 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 em uma consciência do *como* se está escrevendo, mas

ressalta que o ato da escrita implica, necessariamente, no 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 consiga (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 conduziram a avaliação do professora, dado que foi explicitado oralmente no momento em que a atividade foi aplicada. Esse aspecto da atividade afirma, 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) para, na sequência, inserir termos em uma ordem que não configura a formulação de frases, causando um 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 que 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, e à fixação de um sentido de passado. A lógica da atividade exercício, em sua manifestação linguística integra-se, dessa forma, ao discurso histórico escolar pela sua qualidade de prática que compõe o código disciplinar (FERNANDÉZ, 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 se tem a dizer; defina para quem dizer o que se tem a dizer; constitua sua dimensão alteritária, fundante do discurso; e escolha as estratégias para dizer o que quer dizer (GERALDI, 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 enunciadorees que operam dialogicamente o texto num processo” em que se conjugam as ações do leitor e do co-leitor, do enunciador e do co-enunciador (SAUTCHUK, 2003, p. 04). Além das marcas de apagamento e rasuras que vislumbramos por baixo do texto final e que são indícios da atividade co-leitora 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^[xiii]. 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.

A[xiv]: “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 co-enunciador, 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 abaixo.

Manuscrito de Angela (M1-B)

Trecho 1	Os Preumanos viviam da pesca e da coleta de
Trecho 2	frutos silvestre. que irramos Paleolítico Pre
Trecho 3	históricos e o mesmo que coleita Pedra-lascoda
Trecho 4	utensílios <u>pescavam</u> e caças e coleta
Transcrição diplomática da reescrita	

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. 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. 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 seguindo ao 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 oportuniza, 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 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. Esse ocorre contextualizado 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”, do que “não sabe ler, nem escrever”, enfim, do “não saber”. Por uma negação instituída, o *como* Angela escreve é despojado de seu caráter de processo, assim como o é a História que 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 e sua produção torna-se como que um atestado para as incapacidades que lhe são imputadas. A conciliação dos elementos que compõem esse cenário complexo justifica a necessidade da 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 escolaridade de 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 dentro da qual o texto dos alunos são configurados, selecionando, em sua miopia, os que “sabem” dentre os muitos que “não sabem”. Dessa forma, encerro apontando que o esforço analítico realizado se direciona na 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. Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. *Revista Opsi*, v. 13, n. 1, p. 45-52 – jan/jun.2013. BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Campinas: Autêntica, 2008. CALIL, Eduardo. Movimento de autoria e gestos de interpretação em um processo de escritura de poesia. In: *Revista ANPOLL*, n. 17, p. 93-118, jul./dez.2004. ----- & DEL RE, Alessandra. Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual. *Revista Anpoll*, Vol. 2, no. 27, p. 13-41, 2010. -----& BORÉ, Catherine. Formas de discurso reportado em narrativas ficcionais escritas por alunos brasileiros e franceses. *Debates em Educação*. Maceió, Vol. 5, n. 10, jul./dez. 2013. FABRE-COLS, Claudine. Les brouillons et l'école: ce qu'a changé la critique génétique. *Le Français aujourd'hui*, 1/2004 (nº 144), p. 18-24. FERNANDÉZ, 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* (Ed.). SLG, p. 1-9, 2009. FIORIN, José L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2002. 320p. 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. GABRIEL, Carmen T. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, dez. 2015. GERALDI, João W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 250p. GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. 250p. 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. 304p. ----- . La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Revista Secuencia*, n. 84, set-dec. 2012, pp. 162-184. POUPART, Jean et alli. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. 470p. RICOEUR, PAUL. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papyrus, 1994 (Tomo I). 327p. ROCHA, Helenice Ap. B. *O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita*. Niterói: Faculdade de Educação da UFF, 2006 (tese de doutoramento). ----- . 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: Editora 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, nº 60, p. 121-142, 2010. SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre o escritor e o leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 135p.

[i] Nome fictício atribuído à aluna para preservar sua identidade, conforme termos de regulação da Ética em Pesquisa com seres humanos. [ii] Refiro-me ao Colégio Estadual 15 de Novembro, à cuja equipe pedagógica e docente quero agradecer imensamente o carinho e apoio recebido para realização de todo o trabalho de coleta de dados para minha pesquisa. [iii] A apropriação dessa noção para o campo escolar tornou possível interpretar “as marcas presentes nos textos escolares na perspectiva enunciativa” (FIAD, 2009, p.05). Nesse sentido, os manuscritos escolares são aqueles produtos textuais escritos pelos alunos a partir de uma demanda escolar (CALIL & BORÉ, 2013) e que trazem, em sua materialidade, as marcas de trabalho linguístico de seu autor. [iv] 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. [v] 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). [vi] Trata-se da coleção “Araribá”, da Editora Moderna, volume para o 6º ano. Cf: **Projeto Araribá: história**. São Paulo: Moderna, 2007 (2ª ed). [vii]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.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp

[www.conexaoprofessor.rj.gov.br](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp)

[/curriculo_aberto.asp](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp)

[acessado em 11.01.16]. [viii] Tema 2 do 1º bimestre – Caderno do 6º ano. [ix] Utilizo o termo com base em Calil (2004). [x] A palavra “consigna” neste texto é sinônimo de “instruções” norteadoras da ação do aluno. O faço para substituir, em alguns contextos, a expressão “enunciado da tarefa”. [xi] op. cit. p. 36. [xii] Muito embora Rocha apresente essa conceitualização no contexto de explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos nos quais embasa sua investigação, considerei-a frutífera na análise que apresento (uma ressignificação?)

). [xiii] A observação advém da minha leitura das produções escritas por crianças da mesma turma de Angela, bem como da conciliação desses dados àqueles registrados em caderno de campo em situações de observação de aula. [xiv] A = Angela; P = Pesquisadora.

Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (1990), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2007). Experiência no magistério de Ensino Fundamental e Médio como professora de História (1989 a 2002); formadora de professores em serviço (1997 a 2008); professora universitária (desde 2004). Autora de coleção didática de História de 2o ao 5o ano (aprovada pelo PNLD 2005 e 2010). Enfoca em seus estudos as relações entre língua/linguagem escrita e pensamento histórico no contexto das práticas de significação do tempo presente nas aulas de História do Ensino Fundamental II. É componente do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI/UFMS); do Grupo de Pesquisa Oficinas da História, sediado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); e do Curso de Especialização em Ensino de História e Ciências Sociais, da Faculdade de Educação da UFF. Docente do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Recebido em: 05/07/2016

Aprovado em: 06/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: