



LER E ESCREVER NAS AULAS DE HISTÓRIA: DA PRISÃO DA PALAVRA AO LABIRINTO DO EXTERIOR

Nilton Mullet Pereira*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

niltonmp.pead@gmail.com

Bruno Chepp**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

cheppdarosa@gmail.com

RESUMO: Este artigo busca dar atenção a dois conjuntos de questões relativos às práticas de leitura e escrita nas salas de aula de História. De um lado, apresenta dados de uma investigação sobre as diferentes práticas de leitura e escrita geralmente usadas nesse contexto; de outro lado, aborda as práticas ainda não possíveis de catalogar. Trata-se, portanto, de uma reflexão sobre a potência que transita, por vezes, fora das salas de aula e que pode permitir a produção de novas práticas de leitura e escrita e, sobretudo, provocar os jovens para que produzam narrativas históricas através da criação e da imaginação. Nesse sentido, o artigo apresenta o pensamento do exterior (Fora) de Michel Foucault como elemento teórico que permite pensar nossa relação com a linguagem e com as práticas de leitura e de escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; leitura; escrita; fabulação

READ AND WRITE IN HISTORY CLASSES: FROM THE WORDS PRISON TO THE OUTSIDE MAZE

ABSTRACT: The aim of this article is to focus on two sets of issues related to the reading and writing practices in History classes. On the one hand, it presents data drawn from an inquiry concerning the different reading and writing practices commonly used in that context. On the other hand, it approaches practices that have not been systematized yet by analyzing the creative potential that exists outside the classroom, which can lead to new ways of reading and writing and encourage students to produce historical narratives with imagination. To do that, this article presents Michel Foucault's thought of the outside as the theoretical basis for addressing our relationship with language through reading and writing.

KEYWORDS: History teaching; reading; writing; fabling

* Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História e da área de Ensino de História, da Faculdade de Educação – UFRGS.

** Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

INTRODUÇÃO

Ler e escrever são práticas que se dão, em regra, no reino de uma linguagem cifrada com o objetivo de comunicar, significar e representar o mundo. A leitura e a escrita constituem o núcleo de uma linguagem que serve para dar conta da normatividade e da significação. Elas podem ocorrer por razões da vida prática, da inteligência, do presente e do atual. O tempo da leitura e da escrita parece ser o tempo de *cronos*, o tempo do hábito, de modo que o que fazem é conformar a subjetividade às necessidades da “atenção à vida”, é designar uma coisa, dar um nome e determinar um sentido. Mas será que é apenas comunicando, representando e significando que se aprende a ler e a escrever? Será que a leitura e a difícil arte da escrita passam pela obrigação da resposta a algo no mundo? Ou será que essas práticas podem ser algo que se inicia num outro tempo, no qual a necessidade e o interesse ainda não existem? Como se tem praticado esses exercícios nas aulas de História na Escola Básica? E como se pode pensar em outras práticas de leitura e escrita nas salas de aula de História? Qual estatuto filosófico pode fazer do ler e do escrever uma plena exposição ao tempo, aos Caos e ao “ser da linguagem”?

Este artigo decorre de uma pesquisa qualitativa que se propôs a entender diferentes práticas de leitura e escrita no espaço das aulas de História e, ao mesmo tempo, se colocar ao lado de práticas de ler e escrever ainda não catalogadas. A ideia foi pensar sobre a potência que transita, por vezes, por fora das salas de aula e que pode permitir a produção de novas formas de leitura e escrita, as quais passam tanto pela exposição ao Tempo e ao Caos quanto por uma relação com o Fora, que constitui um exterior, um tempo labiríntico que somente reserva a pura indeterminação. Tudo se passa como se ler e escrever deixassem de ser um exercício de resposta às necessidades do presente e se tornassem um exercício criativo.

A LEITURA E A ESCRITA COMO EXPERIÊNCIA DO FORA

Pensar é relacionar-se com um Fora¹. Do mesmo modo, ler e escrever dizem respeito também a uma relação com essa instância criativa. Relacionar-se com o Fora é

¹ O pensamento do Fora, na acepção de Foucault é um pensamento que está por fora de toda a subjetividade. Trata-se de pensar uma tempestade de forças que não exibem forma, nem ordem ou desordem, mas estão como que singularidades selvagens a partir de onde individualidades podem se

um encontro sempre perigoso, sempre insidioso, sempre à espreita, pois o turbilhão de forças que dele nos tocam e as quais procuramos vergar para criar um interior, uma subjetividade, são como singularidades indomadas que não se deixam nunca repousar. Escrever e ler estando em abertura e exposto às forças que vêm de Fora é algo que implica fazer dessas práticas não simplesmente exercícios de representação ou de comunicação, mas torná-las, por excelência, atividades do pensamento. E pensar se dá nos interstícios do ver e do falar – na distância que separa, pelo exterior, o visível e o enunciável, a luminosidade e a dizibilidade: as duas formas irreduzíveis do saber – do estrato que nos concede estabilidade e cria as individuações.² (DELEUZE, 2005).

Michel Foucault³ mostra que o escritor da era clássica escrevia para alguém a fim de ensinar e divertir. Desse modo, em seu ato, estava escondido e protegido de uma experiência com as forças do Fora. Escrever era se situar no interior de um conjunto de códigos que estabeleciam, para a linguagem, uma função representativa (discurso) ou de significação (conforme postulava o pensamento moderno). Entretanto, como mostram as obras de Sade, Holderlin e Nietzsche, a linguagem se modifica e deixa de servir a essas funções. A linguagem parece se abrir para um rumor que, com um ímpeto selvagem, torna-a, aos poucos, lugar de transgressão e contestação de si mesma, abrindo-se, assim, para uma experiência com o exterior. Ela deixa de ser meramente utilitária e passa a ser um instrumento estético – em vez de representar, produz um campo de intensidades, desdobrando-se sobre si mesma. Sem precisar de um referente externo, sem ter a obrigação de produzir significações, ela se dirige a um abismo sem regras, sem língua, sem gramática.

Foucault mostra, em *As Palavras e as Coisas*, que o “ser da linguagem” aparece para contestar o ser do homem – este que tomou o lugar de Deus e que se apresentou, desde Kant, como o duplo empírico-transcendental, que recolhe sob a forma da consciência todo o devir do mundo. O filósofo francês diz que o “ser da linguagem” conjura esse homem, considerado o início de cada pensamento, num processo de

formar. O Fora é uma pura potência criativa. Em O pensamento do exterior, Foucault pode pensar então em um ser da linguagem, como lugar onde coexiste a criação literária, onde cessam as funções representativas, comunicativas e de significação da linguagem, o que permite um lugar de criação distante de toda a prisão identitária ou subjetiva.

² DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Claudia Sant’ Anna Martins. São Paulo. Brasiliense, 2005.

³ FOUCAULT, Michel. **O pensamento do exterior**. In: Ditos e Escritos III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

“dessubjetivação” da escrita e de dissolução do sujeito. A linguagem moderna, com Sade, Nietzsche, Holderlin, Artaut e Mallarmé, assinala o desaparecimento desse homem. Ela não remete mais nem a um Deus e nem a um homem que estaria colocado no início de cada proposição, cada pensamento, ou que, de longe, estaria a fundar todo o conhecimento que temos. A linguagem moderna remete à forma do “eu falo”, a um vazio absoluto, e expressa a si mesma, desdobrando-se muito além da representação. Não se trata mais de, ao se escrever, produzir imagens ou de referir um real exterior e representável. Com Nietzsche e Mallarmé, um outro modo de expressão se apresenta, sem que escrever seja um ato de retratar o mundo. A linguagem deixa, portanto, de ser representativa. O Fora da linguagem está além de toda a subjetividade e de toda a consciência. Essa liberação do sujeito e da consciência permite e libera a criação.

A abertura para uma linguagem da qual o sujeito está excluído, a revelação de uma incompatibilidade talvez irremediável entre a aparição da linguagem em seu ser e a consciência de si em sua identidade são hoje uma experiência que se anuncia em pontos bastante diferentes da cultura: no simples gesto de escrever como nas tentativas para formalizar a linguagem, no estudo dos mitos e na psicanálise, na busca desse logos que constitui uma espécie de lugar de nascimento de toda a razão ocidental. Eis que nos deparamos com uma hiância que por muito tempo permaneceu invisível para nós: o ser da linguagem só aparece para si mesmo com o desaparecimento do sujeito.⁴



Essa indefinição do sentido, que suspende sujeito e objeto, é o que fez da literatura moderna um lugar de contestação da forma representativa da linguagem. Ela nos permitiu liberar a linguagem e abri-la para um estado selvagem e exterior que coloca a si mesma em xeque. Há, nesse sentido, um processo de dissolução do sujeito, de despersonalização da linguagem, na direção de um “ser da linguagem”. Assim, o pensamento do Fora é um pensamento exterior a toda a subjetividade. O Fora, lugar onde ainda não há sujeito, é um campo de singularidades selvagens ainda pré-individuais.

A argumentação de Foucault, em *O pensamento do Exterior*, compreende que o “eu penso” estabelece uma existência, nos dá a certeza de um “Eu” que pensa e existe. Já o “eu falo” se opõe ao “eu penso”, pois o “eu falo” nos leva a uma dissolução do sujeito e ao lugar do “ser da linguagem”; isto é, um Fora absoluto, onde a linguagem

⁴ FOUCAULT, Michel. **O pensamento do exterior**. In: Ditos e Escritos III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 221/222.

questiona a si mesma, como um ser selvagem. O “eu falo” condensa em si, num único e mesmo enunciado, duas proposições: “eu falo” e “eu digo que falo”. Portanto, está isento de qualquer erro, pois, se falo e digo que falo, encontro-me protegido “na fortaleza inominável onde a afirmação se afirma”. Uma vez que nada mais digo “do fato de que eu falo”, ocorre uma “coincidência entre o objeto da proposição (o fato de que eu falo) e a proposição que a enuncia (eu digo que eu falo), como se essas duas instâncias se resolvessem na simplicidade de uma única proposição”.⁵ A proposição-objeto (eu falo) e aquela proposição que a enuncia se “comunicam sem obstáculo, nem reticência”.⁶ É verdadeiro o fato de que falo quando digo que falo. A forma “eu falo”, então, ao afirmar a si mesma, não comunica nenhum sentido, apenas expõe a linguagem a seu ser bruto, passando o tempo todo para o lado de Fora.

Nesse sentido, Foucault pensa que a literatura moderna é uma linguagem para o Fora, tanto de uma realidade fenomenológica, quanto do sujeito moderno, universal e fundamento de todo o conhecimento que temos. O que ocorre é justamente a desapareição e o apagamento do sujeito, desde o ser bruto e neutro da linguagem. Essa desapareição do sujeito, do homem, implica uma liberação da linguagem da prisão da identidade, dos limites da representação, dando lugar a ideia de que a literatura é um processo de destruição das palavras.

Trata-se, antes, de perturbar a percepção – no sentido de abalar nossas familiaridades, nossa acomodação temporal, nosso presente extenso. A literatura moderna faz balançar nossa familiaridade temporal e perturba de tal forma nossa percepção que temos um encontro inusitado com o ilimitado. Uma relação com o Fora implica abolir nossa relação com o tempo cronológico. Tudo se passa como se tal relação se consumasse na morte, como numa solução eterna para os amantes (como se poderia pensar em relação ao amor cortês medieval) convergindo para um tempo puro e insistente. O presente não é capaz de suportar o amor cortês⁷, que os limites de espaço e tempo não conseguem soerguer em individualidade. O amor perde toda a

⁵ PELBART, Peter Pál. **Da clausura do Fora ao Fora da clausura**: Loucura e Desrazão. São Paulo. Brasiliense. 1989, p. 189.

⁶ FOUCAULT, Michel. **O pensamento do exterior**. In: Ditos e Escritos III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 219.

⁷ Refiro-me à forma amorosa encontrada nos poemas dos trovadores medievais e nos romances de cavalaria. Ler mais em PEREIRA, Nilton M.. **Amor e interioridade no Ocidente Medieval**: as Cansos de Guilherme IX. *Ler História*, v. 57, p. 33-58, 2009.

individualidade, perde qualquer referência a uma consciência que possa racionalizá-lo. Ele subexiste num tempo que não o constitui como indivíduo, como forma, como extensão. Apenas circula num espaço de intensidades, de singularidades, de forças que se chocam.

AS PRÁTICAS FABULATÓRIAS: LEITURAS E ESCRITAS

Partimos da suposição de que, em um momento não muito raro, a linguagem encontra o seu limite numa aula de História. Trata-se, justamente, daquele instante no qual uma pergunta, um movimento ou a incapacidade de dar sentido a um acontecimento do passado (de maneira que os estudantes compreendam) faz todo o discurso do professor de História ruir, se esfacelar em uma total impossibilidade de dizer o passado e de criar um conceito novo. Isso ocorre, justamente, quando essa linguagem que comunica, que representa e que significa parece não dar conta das exigências do acaso da sala de aula e da produção do sentido sobre o passado. É o mesmo que dizer que práticas de ler e de escrever, já há muito sedimentadas, parecem não ter efeito para criar novos leitores ou novos escritores. De um modo ou de outro, estamos diante de uma ruína completa da linguagem. Nesse momento, o professor de História se depara não apenas com a inconsistência da velha prática da leitura dos parágrafos de um texto para posterior explicação ou da antiga prática de escrita de uma resposta à pergunta “Quais as causas da Guerra dos Farrapos?” e, então, enfrenta o problema do tempo e do sentido. É assim que a fabulação mostra-se um modo de penetrar onde a linguagem, a palavra e a lógica não penetram. A fabulação é um modo de enfrentar o problema do tempo – de contar histórias quando a linguagem se esgota. Nesse momento, a partícula “e” une o conceito à arte e a arte fabulatória se torna o modo de permitir um retorno ao princípio da criação conceitual, quando a linguagem encontra seu limite. Fabular é um modo de flertar com o Fora, de situar-se no instante anterior ao processo mesmo de individuação, onde sujeito e objeto ainda não estão formados, uma vez que no Fora não há formas, nem nomes, nem conceitos. Durar no interior de uma fabulação é ter uma relação direta com o Tempo, a Duração⁸, quando a linguagem não pode traduzir e há somente a experiência.

⁸ Ver Bergson, em **A evolução criadora**, 2005, sobre o conceito de Duração, desde a discussão sobre a inteligência e a intuição.

Mas, então, em que consiste a fabulação numa aula de História? Fabulações são aquelas pequenas histórias que professores criam, no contexto de uma aula, justamente quando a linguagem rui e a narrativa histórica não consegue dar explicações que coloquem o aluno em “simpatia”⁹ com o tempo da aula. A fabulação é a própria aula na forma da ficção. Um exemplo disso se pode dar descrevendo uma cena na qual o professor de História, para poder contar sobre o conceito de “Estado Político”, na concepção de Hobbes, imagina um cruzamento entre duas grandes avenidas, inserindo dois automóveis, um em cada direção, prontos a se encontrarem no cruzamento. Nesse ponto, o professor pergunta: E se não existisse semáforo, placa de Pare, sinalização na rua ou mesmo guardas de trânsito, o que aconteceria se os automóveis passassem pelo cruzamento no mesmo momento? Um aluno responde: Os dois acabariam por se matar, professor, e assim a aula continua. Essa forma ficcional serve para projetar problemas e criar provocações na sala de aula que têm, neste texto, um forte fundamento filosófico. Trata-se de um jogo, uma brincadeira que somente a ficção possibilita, pois ela permite que o aluno se desloque do tempo da inteligência e se situe no âmbito da intuição, podendo simpatizar com o objeto do estudo – não com o conceito de “Estado Político”, mas com o instante de tempo anterior à constituição dessa forma da inteligência, desse conceito. Quando se cria uma história ficcional, quando expomos um problema e fazemos desfilar determinados personagens ante os olhos, os ouvidos e todos os sentidos dos alunos, não é apenas a função lógica da palavra que temos como interlocutor na produção do conhecimento. Essa história cria uma abertura, como se fosse uma cesura no tempo, na qual o espírito pode estar desarmado das formas que utiliza para sua vida diária, para os hábitos escolares, e se pôr desatento ao ponto de viver a experiência que dura. Enfim,

A fabulação é a forma assumida pela imaginação quando tomamos em conta sua dimensão produtiva e criadora, seu caráter irreduzível e incomensurável em relação a qualquer modelo de significação. Trata-se, portanto, de uma faculdade singular presente nos seres humanos,

⁹ Simpatia decorre do método intuitivo criado por Bergson e que diz respeito a uma tentativa de se ultrapassar os conceitos para se pôr diante da própria realidade por eles representada. Simpatizar seria o mesmo que durar com o próprio objeto da especulação. “a intuição é a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível.” (BERGSON, Henri. Seleção de textos e tradução Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Nova Cultural. Coleção Os Pensadores, 1989, p. 134)

notavelmente desenvolvida em romancistas, poetas, dramaturgos e...
Professores de História.¹⁰

Mas que modo de expressão é esse (a fabulação) que se situa na partícula “e”, entre a ciência, o acaso e a arte, e que torna a aula de História algo que porta seu próprio sentido, como um acontecimento que esbanja um “si mesmo” que lhe dá singularidade, não sendo nem menos que a historiografia, nem prisioneira do imperativo da realidade do aluno?

Nosso argumento parte do fato de que o passado compreende algo além daquilo que a necessidade do presente é capaz de tornar conhecimento histórico. Há um excesso de passado que não está limitado pelas necessidades do presente. Ele é uma reserva virtual que permite suspender toda a definição absoluta sobre o que dele se pode dizer. É justamente nessa reserva virtual, num “há passado”, que a fabulação encontra o seu lugar. Tudo se passa como se fabular fosse um reencontro com o “passado puro”, com o “em si do passado”. Assim como a fabulação está no tempo da simpatia que foi impossível para a narrativa do professor. Ela também é um reencontro com o “ser da linguagem”. Daí que a leitura e a escrita nas aulas de História podem ser elementos constitutivos de uma arte fabulatória, diferente dos clássicos modos de leitura e escrita que nos acostumamos a exercitar na escola.

Para que essa nova prática ocorra, é preciso pensar a escrita como um processo criativo, que libera o estudante das obrigações do presente da sala de aula e o desloca para o tempo de um fazer literário, de um encontro com o estrangeiro. Nele, não há o dever de responder, a obrigação de dar a resposta correta, da definição do que pode e do que não pode ... é numa atividade imaginativa que o leva a criar. Sem a imaginação, a escrita da História não produz sentido. Assim, pode-se pensar em narrativas que joguem com a potência ilimitada do passado, fazendo a ele perguntas que desafiem a escrita, como *e se não tivesse acontecido assim?*, a fim de permitir ao estudante uma inserção direta no passado para criar uma nova narrativa. Da mesma maneira, a leitura pode se dar a partir de práticas muito comuns ao mundo dos jovens e, em si mesmas, fabulatórias, como as histórias em quadrinhos ou os romances que tratam de temas mitológicos, por exemplo.

¹⁰ PEREIRA, Nilton Mullet & TORELLY, Gabriel 2014. **O retorno da aula expositiva no ensino de História:** notas para uma prática fabulatória. Revista Espaço Pedagógico. V. 21, No 2, Passo Fundo. Jul/Dez 2014, p. 294.

AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NAS SALAS DE AULA DE HISTÓRIA

Há muito se sabe que a instituição escolar, desde o seu nascimento até os dias atuais, configura um espaço privilegiado de abertura para o inusitado. Nas salas de aulas, aprendemos e, por vezes, ensinamos tudo aquilo que nos antecede e tende a nos ultrapassar: um conjunto bastante amplo de conhecimentos, valores, normas, signos e símbolos forjados ao longo do tempo por sucessivas gerações de homens e mulheres. No entanto, como nos chamam a atenção os teóricos e os trabalhos desenvolvidos no campo da Filosofia da Diferença, as funções sociais dessa instituição moderna tendem, na medida em que ela é interpenetrada por uma diversidade de atores e por uma multiplicidade de ideias, crenças e interesses, a se remodelar e a se transformar. Afinal, em cada sala de aula há jovens que compartilham, ou não, vivências, experiências, sonhos e expectativas próprias, que possuem modos peculiares de ser e de estar no mundo e que têm, enfim, maneiras específicas de interpretar e de se relacionar com aquilo que lhes é exterior. A observação de suas práticas de leitura e escrita, que às vezes escapam do papel exclusivamente representativo ou comunicativo da linguagem, pode levar a uma melhor compreensão dessas culturas juvenis e a novas dinâmicas e estratégias pedagógicas que reconheçam seu potencial e estimulem, se não a criação de novos leitores e escritores, a constituição de novas práticas efetivas de leitura e escrita na sala de aula de História. Isso implica uma abertura para o Fora, deslocando, assim, os jovens para um tempo intensivo de criação ao invés de mantê-los no tempo extensivo da regra e da resposta à necessidade dos conteúdos escolares.

O que os jovens da educação básica leem e escrevem do lado de Fora dos muros da escola consiste em um vasto repertório de formas e expressões próprias a essas culturas juvenis. Várias manifestações culturais que têm os jovens como atores principais ainda não possuem lugar algum no ambiente escolar. Assim, as juventudes contemporâneas têm criado seus próprios espaços de socialização, que se configuram como territórios culturalmente expressivos e como lócus produtores de uma variada gama de identidades. Esse fenômeno, “além de demarcar territórios de sociabilidades e de práticas coletivas, põe em jogo interesses em comum que dão sentido ao ‘estar junto’ e ao ser dos grupos”.¹¹ Mais que isso: nesses territórios engendrados pelas culturas

¹¹ CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A Escola Diante das Culturas Juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, Santa Maria (UFSM), v. 36, p. 45, jan. 2011.

juvenis, “delineiam-se espaços de autonomia conquistados pelos jovens e que permitem a eles e a elas transformar esses mesmos ambientes, ressignificando-os a partir de suas práticas específicas”¹². Nessas diferentes arenas circulam símbolos, signos, ideias, discursos e ações que caracterizam cada grupo, dão sentido ao seu ser e garantem sua manutenção.

No entanto – e isso é importante levar em consideração –, nem sempre esse conjunto de práticas e expressões próprias às culturas juvenis tem um lugar reconhecido e legítimo dentro das salas de aula. Pelo contrário: a instituição escolar possui aparatos que procuram emudecer e ocultar tudo aquilo que escapa à normalidade institucional e que não se enquadra dentro dos limites estabelecidos pela norma. O cotidiano escolar, ao ignorar suas nuances e complexidades, acaba por definir e delimitar “o jovem” como uma categoria mais ou menos homogênea, uma “massa” de pré-adolescentes e adolescentes que pensam, comportam-se e respondem ao meio de modo mais ou menos semelhante. Trata-se de uma maneira pouco conveniente de se perceber e lidar com a juventude e um modo pouco produtivo de aproveitar as diferenças e as potencialidades daquilo que permeia as culturas juvenis.

Procurar compreender um pouco melhor esse vasto universo das culturas juvenis, assim como seus anseios, é um passo importante para se pensar qualquer dinâmica escolar e, inclusive, uma experiência necessária para se refletir sobre toda a política educacional. Tendo em mente a indispensabilidade de um exercício empírico, portanto, procuramos mapear algumas das práticas mais comuns de leitura e escrita, escolar e extraescolar, levadas a cabo pelos jovens da educação básica. A pesquisa conduzida objetivou pensar e investigar as possíveis contribuições que as outras formas de ler e escrever desenvolvidas pelas culturas juvenis na atualidade oferecem ao ensino de História, em especial à arte de fabular na sala de aula. Dessa maneira, busca-se pensar a arte fabulatória – aquelas curtas narrativas que os professores constroem e que sacodem a poeira do passado, deslocando o estudante para um tempo não cronológico – como uma dimensão criadora e produtiva, que torna possível aprender novos conceitos

Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910/1664>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

¹² CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. **A Escola Diante das Culturas Juvenis**: reconhecer para dialogar. Educação, Santa Maria (UFSM), v. 36, p. 45, jan. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910/1664>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

e se divertir aprendendo. Para dar conta desses objetivos, lançou-se mão de procedimentos e técnicas de pesquisa quantitativos (questionários aplicados a turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e aos seus professores de História) e qualitativos (entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes). A análise desses dados, coletados com a colaboração das direções, dos professores e dos alunos de duas escolas da região metropolitana de Porto Alegre, tem nos permitido chegar a algumas conclusões. Primeiramente, percebe-se que as práticas tradicionais de leitura e escrita presentes na sala de aula de História ainda reinam soberanas, tornando, por vezes, cada vez menos acessível a compreensão do passado e a percepção do sentido histórico. Em segundo lugar, e mais importante, observa-se que os jovens, os rebentos da era da informação, leem e escrevem fora dos muros da escola. Eles pensam, imaginam, fabulam: leem e escrevem narrativas cujo potencial ao ensino de História está por ser, cada vez mais, estimulado.

Após os primeiros contatos e a anuência das direções, no segundo semestre de 2016, foram visitadas duas escolas situadas no município de Canoas, cidade vizinha à capital gaúcha: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Francisco Lisboa e a Escola Estadual de Ensino Médio Guarani. Entre os meses de junho e agosto, entrevistamos, em cada escola, um professor de História e conversamos com uma turma de alunos do Ensino Fundamental (sexto ano) e do Ensino Médio (primeiro ano). As falas e as manifestações não verbais de estudantes e professores revelaram, nos casos acompanhados, as tensões, as expectativas e outras facetas importantes do cotidiano escolar.

Na sala de aula de História, ouvindo os relatos dos jovens e de seus professores, verificou-se que o que se lê e escreve é estabelecido, em larga medida, pelo livro didático, que, desempenhando um papel mais importante do que aquele próprio a uma ferramenta acessória, confere um “ritmo” às leituras e às atividades desenvolvidas em aula e fornece um “norte” ao ano letivo. O protagonismo do livro didático é assistido pela cópia de pequenos textos, resumos e esquemas reproduzidos nas lousas – atos (quase) mecânicos que desagradam a docentes e discentes. Nesse *modus operandi*, com a leitura irregular e a cópia apressada, as perdas acabam superando os ganhos e, quando isso ocorre, não há espaço nem tempo para o questionamento, a inquietação, a fabulação ou a criação. A sala de aula acaba se tornando um espaço hostil à imaginação, um ambiente pouco receptivo a uma forma mais frutífera de relacionamento com o passado

histórico. As práticas de leitura limitam-se às narrativas cronológicas, frias e disciplinadas do texto didático, por vezes meramente informativo. As etapas se repetem: o professor solicita a um aluno que leia um parágrafo para, depois, explicá-lo à turma. Essa sistemática tem se tornado cansativa e pedante, indispondo o estudante e o próprio professor com a leitura. Isso também ocorre com as práticas de escrita, que se resumem a respostas rápidas a perguntas feitas pelo professor ou inscritas no livro didático e são geralmente copiadas pelo discente. Isso torna o ato mecânico, escrever não passa de responder uma pergunta, e a partir dele se constrói uma narrativa igualmente descritiva, cronológica e fria.

Muitas vezes, esses hábitos de leitura e escrita estabelecem uma falta de sintonia entre professores e estudantes, que resulta em tensão e conflito. Para o docente, “os alunos não estudam nem aqui [na escola], nem em casa. Eles ficam bravos comigo e eu com eles, porque eles não leem, eles leem bem pouco, e também não escrevem”.¹³ Para o aluno, ler “é chato, e escrever deixa a mão doendo”.¹⁴ Nesse cabo de guerra, um culpa o outro; trocam críticas e transferem-se responsabilidades. Os dois lados saem prejudicados. Há um nítido descompasso entre o que dizem docentes e estudantes. Essa desconformidade, porém, não aponta a existência de “mocinhos” e “vilões” no ensino de História; aponta, sim, a fragilidade de um diálogo permanente entre ambas as partes, a dificuldade de superar as exigências e as expectativas previamente estipuladas, além do receio de dar voz e espaço àquelas formas pouco comuns de leitura e escrita: “pra mim, ler já é um hábito. Leio não só porque eles [os professores] pedem. Fora da escola, escrevo músicas. É meio [que] um segredo isso, né, mas sim, leio bastante, de tudo um pouco”.¹⁵

As repostas oferecidas pelos jovens indicaram que os exercícios de leitura e escrita fazem parte de seu dia a dia: enquanto um aluno revela ser um ávido leitor das aventuras de *Percy Jackson*, outra estudante passa parte de seu tempo livre compondo músicas. De *graphic novels* a literaturas fantásticas, de mensagens em redes sociais a letras de músicas, fato é que essas culturas juvenis têm se manifestado e interagido com o mundo ao seu redor. Resta, agora, deixar esse universo adentrar os muros das escolas.

¹³ C. L., professor de História

¹⁴ Não identificado, 14 anos

¹⁵ E. B. 12 anos

SOBRE A SINGELA ARTE DE ESCREVER COM A IMAGINAÇÃO E COM A SUSPENSÃO DE *CRONOS*

A pesquisa da qual decorre este artigo realizou, em seu último momento, oficinas em escolas públicas da cidade de Porto Alegre, no sentido de dar vazão ao elemento imaginativo e fabulatório no processo de escrita. A proposta sugeriu a leitura de um pequeno texto sobre as características do nazismo, seguida de uma intensa discussão sobre permanência e mudança na História. Nesse sentido, duas perguntas foram centrais: a primeira ocorreu no início da discussão: *O nazismo é algo do século XX ou algo do século XXI?*, a que os alunos responderam, em maioria, século XX. O debate se seguiu com base numa redefinição das clássicas temporalidades eurocêntricas, por meio das quais os estudantes ainda pensam a realidade. Eles perceberam que a experiência do racismo e da intolerância, elementos centrais da ideologia e das práticas nazistas, permanece no século XXI. Então, passamos a pensar as características do nazismo, a prática do genocídio, a intolerância, o racismo, e eles perceberam que o que preenchia o conceito de “nazismo” de sentido continua a existir no século XXI. Isso mostra que uma coisa é um evento histórico delimitado temporalmente e outra é uma experiência temporal que se estende no tempo e deixa jorrar seus efeitos, fazendo do passado um tempo que não passa e do presente um lugar determinado onde uma experiência se aloja e constrói efeitos. A mesma lógica se dá entre o colonialismo e a colonialidade. O debate implicou supor que, no caso específico de temas sensíveis como o nazismo e o racismo, as barreiras temporais contínuas e cronológicas não funcionam e não conseguem lhes atribuir sentido sem torná-los parte de um passado frio e distante. Nesse sentido, a urgência desses temas tem mostrado que o passado convive com o presente que ele foi.¹⁶

Essa abordagem do passado implica um desmoronamento das fronteiras temporais que o tornam distante, frio e passível de ser estudado cientificamente, a partir de um método rigoroso, deixando de lado a intuição e as sensibilidades dos lugares e

¹⁶ O objetivo aqui não é o de problematizar a história que se ensina na escola desde os paradoxos temporais, estudados por Deleuze em **Diferença e Repetição**, Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2ª ed., 2006, ainda que a problematização do tempo realizada pelo filósofo tenha um papel importante no modo como concebemos a sala de aula e a temporalidade na História.

dos sujeitos. A emergência dos temas sensíveis parece fazer borrar as fronteiras entre passado e presente, bem como as narrativas contínuas e ordenadas. Na leitura de Ávila:

A condição pós-colonial nos confronta com um presente eivado de heranças do colonialismo ao mesmo tempo em que reconhece a ruptura produzida pelos processos de descolonização. Isso significa admitir, dentre outras coisas, que certos pretéritos considerados como efetivamente encerrados (o da escravidão ou da destruição dos diversos povos originários, por exemplo) são agora tomados, nos termos de Stuart Hall (2013, p. 120), como fundamentais, ainda que recalçados, para a emergência da própria modernidade. Consequentemente, se fazem, assim, “passados presentes” e produtores de uma desordem no regime temporal linear e progressivo da modernidade.¹⁷

Ora, de tanto estudarmos que a História da humanidade é dividida em Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, acabamos por acreditar que essa divisão do tempo é natural e não fruto da invenção iluminista. Acreditamos mais: que a Revolução Francesa se constitui em um divisor da temporalidade de todos os povos, apresentando o estado adulto do homem branco europeu, moderno, em oposição aos povos originários, primitivos e atrasados. A concepção evolucionista do tempo concedeu ao branco europeu o lugar de destaque, mas conquistado com a força das armas, do genocídio e da dizimação de povos na América e, depois, da África e da Ásia. É nesse sentido que o eurocentrismo mapeou e organizou um modo pretensamente universal de viver e de conceituar o tempo. Esse modelo criou as ideias de evolução e de progresso supondo que o tempo consiste em uma linha que vai dos mais antigos e atrasados até os mais modernos e avançados. O tempo eurocêntrico é, então, um tempo cronológico que dispõe a experiência humana num *continuum*, destruindo e desconhecendo temporalidades de experiências humanas estranhas ao tempo evolutivo. Em toda parte, esse modo de construir os relatos históricos foi adotado e, em função disso, ficaram de fora as narrativas de uma série de experiências e modos de vida. Essa linha evolutiva classifica, hierarquiza e cria diversas formas de preconceito entre povos e grupos humanos.

A experiência que tivemos nas oficinas demonstra que a escola e a aula de História não podem continuar a ser meros espaços de reprodução das cronologias e de

¹⁷ AVILA, Arthur Lima de. “**Povoando o presente de fantasmas**”: Feridas históricas, passados presente e as políticas do tempo de uma disciplina. Teoria da História & Historiografia, ano 7, n. 2, agosto-dezembro 2016, p. 191.

uma História fria e disciplinada¹⁸, distante de um valor para a vida e para as práticas de escrita e leitura. Estas deveriam transcender as experiências com o passado, e não simplesmente se limitar a uma descrição ou compreensão deste.

A cronologia, o tempo linear e contínuo, tem dado lugar, passo a passo, a um tempo rizomático e labiríntico. A emergência, nas salas de aula, de exercícios com história oral, com o uso de depoimentos, de formas de expressão como a literatura ou o cinema, e, sobretudo, da importância dada aos temas sensíveis parece ter rompido de vez com os currículos quadripartites e aberto espaço para temporalidades de outros grupos, povos e identidades. As histórias indígenas, por exemplo, só podem ser tematizadas uma vez que se rompe com a temporalidade europeia, com a linha do tempo que estabelece o movimento evolucionista da descoberta da escrita até a constituição da civilização moderna. Enquanto vigorar a ideia de que temos uma modernidade que é o ápice do desenvolvimento humano, ainda teremos um olhar que nos impede de pensar as experiências indígenas, africanas e de outros grupos.

É assim que se pode pensar que o passado convive com o presente e que a cronologia não passa de um modo de colocar ordem no tempo e dispor o passado segundo interesses demarcados pelos processos colonizatórios europeus da época moderna e sua extensão na forma de um dispositivo de produção e controle, já chamado de colonialidade. Ao preconizar o que chamamos de uma “história menor”¹⁹, pensamos exatamente em diferentes temporalidades que podemos aprender a respeitar e com as quais podemos aprender e ter experiências. Ao livrar a História de uma necessária sequência contínua, torna-se possível pensar em diferentes modos de viver o tempo e de criar cosmologias, inserindo uma série de outros povos e grupos antes silenciados pela velha História cronológica, e, ainda mais, permitir aos estudantes experiências interculturais – daquelas que não redundam num etnocentrismo.

É em oposição à ideia de evolução que a história menor é *Aion*, porque se importa não em descrever e prender através da linguagem um acontecimento que nasce, tem seu auge e morre, mas se preocupa com as durações de cada experiência, sem classificá-las na linha do *continuum* ou numa hierarquia de experiências. Em vez da

¹⁸ WHITE, Hayden. **The Pratical Past**. Evanston (EUA): Northwestern University Press, 2014a

¹⁹ Ver PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. In: Elison Antonio Paim. (Org.). **Patrimônio Cultural e Escola**. 01ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, v. , p. 227-246.

linha, a história menor vê o tempo como labirinto e como rizoma, por onde as diversidades das durações não estão nem antes, nem depois, nem acima, nem abaixo, mas, quem sabe, num jogo de interferências. Do mesmo modo, essa percepção do tempo possibilita uma leitura das injunções de um momento como resultado não de uma linha, mas de diversas alternativas que se apresentaram para compor o jogo de forças que vão constituir um novo momento.

A segunda pergunta apresentada aos estudantes solicitava uma prática de escrita, proposta através de um exercício de imaginação: *E se o nazismo (o racismo e a intolerância) não tivesse existido, como seria nossa sociedade hoje?*. O objetivo dizia respeito ao elemento central da pesquisa e deste artigo, isto é, provocar a possibilidade de uma escrita sem a necessidade da representação ou da comunicação de algo. O que importava era a imaginação de uma trama histórica, elaborada com os artifícios textuais dos próprios alunos, numa conexão com um Fora da linguagem habitual: a imaginação de um mundo sem intolerância e sem racismo. Essa estratégia permitiu a elaboração de escritas para as quais os alunos não ficaram tentados em repetir as falas do professor ou copiar um texto do livro didático. Suas respostas foram exercícios de pensamento e imaginação, sempre numa perspectiva de problematizar o presente e o passado, na direção da abertura para novos futuros. Muitas respostas versaram sobre um tipo de sociedade sem intolerância, com respeito e sem hierarquias: “Creio que seríamos todos iguais. Ninguém seria mais que ninguém. Iríamos ser mais unidos e mais conscientes sobre os nossos atos. E existiria mais amor ao próximo, independente de sua cor, orientação sexual e religião”.²⁰ Para outros, pouco iria mudar, pois outras experiências totalitárias teriam aparecido: “A discriminação, o sentimento de superioridade, a total falta de humanidade são características de uma sociedade que gira em torno do dinheiro, uma sociedade capitalista; então não haveria como não existir o nazismo ou similares”.²¹ Alguns ainda pensaram sobre o fato de que o racismo e a intolerância não nasceram com o nazismo, pois já existiam antes dele: “O preconceito e a intolerância existiam muito antes de 1933. Mesmo que o nazismo tenha aumentado o pensamento racista, não foi seu causador. As pessoas temem o desconhecido”.²² Enfim, os textos demonstraram um exercício que misturou dois elementos centrais para o pensamento

²⁰ M. O., turma 12B

²¹ Anônimo, 12B

²² K. D., 32A

histórico: a imaginação histórica e a crítica à temporalidade da cronologia e da sucessão temporal.

Pensar o passado como um excesso em relação ao que dele se diz parece ser o elemento central para permitir a imaginação no processo narrativo, uma vez que, em vez de ser limite, ele passa a ser um todo ilimitado²³ por onde a imaginação pode percorrer caminhos inusitados e surpreendentes. Desse modo, a escrita da narrativa histórica se torna não apenas a descrição de um passado distante, frio e disciplinado, mas uma obra de arte que criamos desde o presente, pensando em novas possibilidades de futuro. Esse era justamente o espírito do questionamento realizado aos alunos. É aí que o processo de escrita se revela como um flerte com o Fora, na medida em que escrever é criar, transcendendo os códigos delimitados de uma língua ou de formas já cristalizadas de olhar para o passado, tornando-se um modo de problematizar o presente e de se colocar aberto ao devir e ao futuro. A imaginação não é inimiga de uma leitura responsável e rigorosa do passado, mas é parte de uma leitura do passado como passado prático²⁴ que, seja pelo pertencimento ou pelo estranhamento, oferece um posicionamento ético e político diante do presente e do futuro. Em vez de apenas perguntar como podemos saber as causas do nazismo, do racismo e da intolerância, a perspectiva do passado prático pergunta ainda: “o que devo fazer para problematizar o meu presente?” ou “o que devo fazer para abrir possibilidades de futuro?”.

A crítica ao tempo cronológico está implícita nas respostas dos alunos, uma vez que, tanto no debate quanto no processo de escrita, observamos um tempo labiríntico, onde não havia preocupação em dispor cada fato em um lugar ordenado de uma linha. Os conceitos se misturavam no tempo e se dirigiam para fora, para um futuro desejado, constituído por uma ética da vida, um modo de ser que ultrapassa os limites da mera disposição definitiva do passado, do presente e do futuro, como antes, agora e depois.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nas salas de aula de História indicou duas conclusões para o pensamento acerca da aprendizagem histórica. Em primeiro lugar, verificou-se que as

²³ DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tr. Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

²⁴ WHITE, Hayden. **The Practical Past**. Evanston (EUA): Northwestern University Press, 2014a

práticas correntes de leitura e escrita, que caracterizam há muito o ensino dessa disciplina, apontam para um uso da linguagem normativa como forma de representar, comunicar e significar, constituindo o único modo de tentar inserir os jovens no universo da leitura e da escrita de textos históricos. As práticas mais comuns podem ser descritas como a leitura de parágrafos de textos do livro didático, ou mesmo de outras fontes, intercalados por comentários do professor. Essa leitura pode ser realizada pelos alunos ou diretamente pelo docente. No que se refere à escrita, o que se verifica com maior incidência é a resposta a perguntas realizadas pelo professor ou constantes nos livros e são, em regra, cópias daquilo que se verifica no texto. Outras formas de escrita utilizadas incluem a interpretação de documentos e imagens. Nenhuma delas, contudo, provoca o uso da leitura e da escrita como momentos de criação e imaginação.

Em segundo lugar, foi possível concluir que, diferentemente do que indicam as corriqueiras reclamações de que os alunos não leem e não escrevem, eles fazem, sim, uso dessas práticas, ainda que tenham dificuldade no que se refere às narrativas históricas. Quando se provoca um uso da linguagem que ultrapassa o limite da representação, quando os jovens são incitados a pensar a narrativa histórica como um processo criativo e imaginativo, eles são capazes de produzir textos e construir narrativas que não são nem cópias dos livros, nem a repetição dos argumentos do professor.

RECEBIDO EM: 28/06/2017

PARECER DADO EM: 01/08/2017