

PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA EM HISTÓRIA: DIÁLOGOS COM OS *DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA*

Yara Cristina Alvim¹

Resumo

O presente artigo volta-se para um diálogo com os *Direitos de Aprendizagem em História*, a partir de um esforço reflexivo que busca situar a intrínseca relação entre leitura e escrita e ensino de história. Ao longo do texto, buscamos desenvolver tal argumento em duas direções. Em um primeiro momento, situamos as práticas de leitura e escrita que se realizam fora da escola como importantes referenciais na aprendizagem em história. Em um segundo momento, apontamos para a potencialidade de uma didática da história que tenha como referência as práticas de leitura e escrita de mundo realizadas pela criança. Para tanto, demarcamos a centralidade do procedimento histórico como método didático que, no diálogo com a experiência vivida pela criança, amplia e (re)significa suas leituras e escritas de mundo. Finalizamos o artigo com um diálogo mais direto com os *Direitos de Aprendizagem em História* a partir de uma perspectiva de História e de Ensino de História que situa a dimensão do conhecimento histórico e do procedimento histórico como ferramentas capazes de promover a (re)significação dos processos de leitura e escrita em história.

Palavras-chave: Práticas de Memória. Procedimento Histórico. Aprendizagem em História.

¹ Professora Assistente da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UF RJ.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa insere-se em um contexto mais amplo de implementação de políticas públicas que se delinham em torno do compromisso com a melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro em direção à superação do fracasso escolar. Estruturado pela ideia geral de um compromisso partilhado entre as esferas federal, estadual e municipal, o Pacto se organiza em ações que se fundamentam no princípio do direito universal à aprendizagem da leitura e da escrita. A partir deste princípio, atribui aos entes federados o dever de “assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (pacto.mec.gov.br).

A concretização de tais princípios se dá por uma organização pedagógica múltipla e contínua, que se volta, prioritariamente, para a formação de professores da educação básica. Nessa direção, suas ações contemplam a formação de alfabetizadores e orientadores de estudo, o fornecimento de materiais didáticos, avaliações e monitoramento permanente. Do conjunto das ações do programa, assumem centralidade os *Direitos de Aprendizagem*, que são tomados como diretrizes “que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas” (pacto.mec.gov.br).

Tendo em vista a complexidade das ações que atravessam o programa, o presente artigo irá se centrar em um dos aspectos referentes à formação continuada dos alfabetizadores e orientadores de estudos. Buscaremos estabelecer um diálogo com os *Direitos de Aprendizagem em História no ciclo de alfabetização*, que se encontram em um dos volumes dos *Cadernos de Formação*², material de referência nas ações de formação dos alfabetizadores e orientadores de estudo. Utilizamos a palavra “diálogo” por acreditar nas

² Os *Direitos de Aprendizagem em História no ciclo de alfabetização* encontram-se na seção *Compartilhando* (p. 27) do seguinte volume: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

possibilidades abertas de apropriação de um texto. Neste sentido, não pretendemos esgotar todas as potencialidades de leitura dos *Direitos de Aprendizagem em História*, mas sim convidar o leitor a estabelecer possíveis diálogos, que se ancoram em perspectivas trazidas por discussões que têm tido curso nos últimos anos nos campos da História e do Ensino de História, as quais nortearão nosso olhar ao longo do artigo.

O texto está estruturado em duas seções principais. A primeira delas busca delinear a relação entre Ensino de História e práticas de leitura e escrita, situando-as como práticas sociais que atravessam as relações que a criança estabelece fora da escola e que se tornam potencializadas a partir de uma didática da história comprometida com a (re)significação da leitura e da escrita de mundo da criança. A segunda seção volta-se para um diálogo com os *Direitos de Aprendizagem em História no ciclo de Alfabetização*, a partir da defesa de perspectivas de História e de Ensino de História que se afinam com uma prática de ensino que, ancorada nas práticas de leitura e escrita de mundo da criança, esteja comprometida com o desenvolvimento da consciência histórica da criança (RÜSEN, 2001).

LEITURA E ESCRITA EM HISTÓRIA: ARTICULAÇÕES ENTRE PRÁTICAS SOCIAIS E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA

A compreensão do lugar da leitura e da escrita no Ensino de História atravessa uma reflexão ampla, que não se circunscreve apenas às práticas de ensino de história formalizadas, isto é, localizadas no espaço da sala de aula e nos métodos didáticos vinculados à disciplina. Trata-se de uma reflexão mais ampla, que busca estender o olhar para as aprendizagens em história que se processam fora da escola, nas quais práticas de leitura e de escrita de mundo estão fortemente presentes.

Nesse sentido, chamamos a atenção, num primeiro momento, para a centralidade da aprendizagem em história

que se gesta nas práticas de sociabilidade nas quais a criança se inscreve e que se constituem, em grande medida, fora da escola. As relações que a criança estabelece com a família, com a indústria cultural e com os “lugares de memória”³ demarcam processos de apropriação e de significação do mundo, que geram sentidos muito particulares sobre o passado e sobre a História (MIRANDA, 2010). Isso significa que, anteriormente e paralelamente à escola, a criança realiza práticas de leitura e de escrita, constituindo processos de apropriação e de (re)significação do mundo.

As práticas sociais que atravessam este processo de aprendizagem histórica mais ampla estão intrinsecamente atravessadas pelas práticas de memória, que dizem respeito a “uma representação construída pela e através da experiência” (DIEHL, 2002: 116). Nessa perspectiva, a construção de sentidos de passado e de História ocorre a partir das apropriações que a criança realiza através de sua experiência como sujeito que se apropria e (re)significa o mundo pela mediação das práticas de memória, que estão ancoradas em múltiplos lugares, tempos e sujeitos. Estes lugares e práticas tornam-se elementos interpretativos, a partir dos quais a criança realiza a leitura e a compreensão do passado, da História e de si mesmos. Neste processo de interpretação – mediado pelas práticas de memória – a criança (re) cria sua identidade, exercendo sua autoria. Estamos, portanto, nos referindo a processos de escrita que se vinculam ao ato de dar sentido ao seu “estar no mundo” e de se inscreverem como sujeitos.

A compreensão da centralidade das práticas de memória como elementos que perpassam a aprendizagem em história é fundamental, na medida em que não apenas revela a complexidade de elementos que atravessam as práticas de leitura e de escrita da criança, como, também, nos conduz à reflexão acerca da relação entre o conhecimento histórico

³ Expressão cunhada por Pierre Nora que faz referência aos lugares materiais e simbólicos, cuja função e significado está articulado à garantia da cristalização e da transmissão de uma lembrança de um acontecimento ou de uma experiência vivida (NORA, 1993).

escolar formalizado e as práticas de leitura e escrita de mundo que se operam fora da escola.

Estamos, portanto, diante do desafio mais amplo de pensar no compromisso educativo do conhecimento histórico escolar. Deparamos-nos, conseqüentemente, com a seguinte questão: o que fazer entre as práticas de leitura e a escrita do mundo, constituídas pela criança via práticas de memória, e as práticas de leitura e escrita, requeridas pelo conhecimento histórico formalizado? Apostamos no caminho que conduza ao encontro entre as duas dimensões, o que significa assumir um aprendizado histórico no interior da escola que tenha como referência a experiência do aprendiz (RÜSEN, 2010).

O encontro entre práticas de leitura e escrita que se gestam fora da escola e o desenvolvimento da leitura e da escrita no espaço formalizado da escola se justifica na medida em que compreendemos o compromisso do ensino de história com a atribuição de sentido às práticas de leitura e escrita socialmente construídas pela criança (RÜSEN, 2001). Isso significa que o conhecimento histórico formalizado assume como tarefa primordial desenvolver na criança a percepção da historicidade das referências que ancoram suas leituras de mundo, permitindo que estas sejam compreendidas como experiências e expectativas socialmente constituídas (RAMOS, 2010).

A concretização desta tarefa educativa implica no deslocamento de uma prática de ensino de história voltada à simples apresentação de um acúmulo de datas e fatos congelados no passado para uma didática da história que coloque em primeiro plano práticas de ensino centradas na valorização da dimensão da produção conhecimento histórico e que se ancore nas ferramentas investigativas que atravessam o ofício do historiador. Ao tomar o procedimento histórico como elemento central nas práticas de ensino de história, aspectos atrelados à investigação histórica tornam-se ferramentas conceituais para a ampliação dos processos de leitura e de escrita da criança, tais como a percepção da provisoriade do conhecimento, a autoria das fontes, a

subjetividade do sujeito cognoscente e a temporalidade (PRATS, 2006).

Neste sentido, os atos da leitura e da escrita no interior das práticas de ensino de história passam a estar articulados ao exercício reflexivo que situe as narrativas – sejam elas orais ou escritas, oficiais ou não-oficiais – enquanto fontes, o que significa perceber a dimensão de autoria e de sua inscrição temporal, elementos que demarcam a provisoriedade e a parcialidade de seus discursos. Tal percepção demanda práticas de leitura que se voltem para a análise dos pressupostos de que parte o autor, da discussão de suas raízes, de seu local de enunciação e de sua visão de mundo (SEFFNER, 2001:111). Por outro lado, o desenvolvimento da escrita articula-se com a ampliação da capacidade de a criança compreender a historicidade e a provisoriedade de suas próprias narrativas.

Estamos nos referindo, dessa maneira, a um exercício estreitamente vinculado às práticas de leitura e de escrita de mundo, os quais se tornam objeto de problematização no interior das práticas de ensino de história. Conforme ressalta Francisco Régis Ramos (2004: 84), trata-se de trabalhar com a memória em sua potência, o que significa capacitar a criança a (re)significar as práticas de memória que a rodeiam, a partir de um exercício de leitura que, situada no presente, interpele tais práticas na condição de narrativas perpassadas por autorias e por temporalidades.

A memória torna-se, portanto, elemento de interpretação histórica, objeto de leitura e de (re)significação. É importante salientar que não se trata de uma didática da história comprometida com o apagamento da memória através da assepsia das práticas de leitura e de escrita constituídas pela criança fora da escola. Dialogando com a assertiva de Ramos (2004), estamos nos referindo a uma perspectiva de ensino de história que busque “sair da memória, entrar na história e fazer uma certa volta à própria memória” (RAMOS, 2004: 83). A “volta à memória” implica, no plano da didática da história, no desenvolvimento da consciência histórica (RÜSEN, 2001), domínio intelectual e afetivo

que tem a ver com a capacidade do sujeito de localizar-se temporalmente, (re)significando e atribuindo sentido ao seu “estar no mundo”.

DIÁLOGOS COM OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

A compreensão da relação entre Ensino de História e práticas de leitura e escrita está atrelada a uma concepção de História particular, a partir da qual ancoramos nosso diálogo com os *Direitos de Aprendizagem em História no ciclo de alfabetização*. Partilhamos, portanto, de um entendimento da História como conhecimento parcial e mutável da realidade, que se opera por procedimentos específicos que visam garantir inteligibilidade e compreensão à realidade investigada. Tal formulação situa dois aspectos centrais em torno da definição conceitual da História.

O primeiro deles refere-se ao entendimento da dimensão construtiva do conhecimento histórico, na medida em que a investigação histórica está atravessada pela *subjetividade do historiador*, pelas suas intencionalidades e visões de mundo (FONTANA, 1998). Isso significa assumir que o conhecimento histórico é produzido num contexto discursivo no qual operam as dimensões da autoria e da intencionalidade, o que se desdobra em narrativas sempre parciais e provisórias.

Associado à dimensão subjetiva da produção do conhecimento histórico, é importante ressaltar que a História é produzida no *presente* e não no passado. Conforme destaca Michel de Certeau, a escrita da História estaria situada em “um espaço intermediário entre a linguagem de ontem e a linguagem contemporânea do historiador” (1970 *apud* DOSSE, 2004: 196). Esta distância temporal – entre o olhar contemporâneo do investigador e o passado do qual lança seu olhar – seria a fonte de subjetividade do historiador. Dentro desta perspectiva, a escrita da história resultaria, não na restituição ou no resgate da História, mas na sua reconfiguração (1970 *apud* DOSSE, 2004). A História seria,

portanto, um conjunto de práticas presentes, o que resulta no entendimento de seu caráter mutável e parcial.

Em segundo lugar e, articulado ao primeiro aspecto, o conhecimento histórico se produz a partir de métodos próprios – o *procedimento histórico* –, que buscam, em grande medida, estabelecer o compromisso com a objetividade. Tal qual pontua Roger Chartier, ainda que não seja possível pensar o conhecimento histórico no plano da verdade absoluta, posto que o conhecimento é parcial, a intenção de se buscar a verdade atravessa este campo de conhecimento (CHARTIER, 2002).

A compreensão da História enquanto conhecimento parcial e mutável, cuja construção se dá na relação com regras procedimentais específicas, traz implicações para a compreensão das três categorias que ancoram os *Direitos de Aprendizagem em História*, a saber: *fatos históricos*, *sujeitos históricos* e *tempo histórico*. No que tange à categoria *fatos históricos*, é importante situar sua dimensão “inventada”, que se atrela a uma visão da História enquanto conhecimento neutro e objetivo do passado. Dentro dessa concepção, o fato histórico é percebido como um dado real e fixo, que estaria encarnado nos testemunhos materiais, ou seja, nos documentos. Ao historiador, caberia “descobrir” tais fatos, a partir de regras procedimentais pautadas na coleta, organização dos documentos e apresentação daquilo que aconteceu “verdadeiramente”, tendo como horizonte a construção de uma narrativa histórica neutra e imparcial. Nessa perspectiva, o conhecimento histórico se resumiria a descortinar os fatos ou os acontecimentos históricos do passado, encarnados nos testemunhos indiretos.

O que se coloca como ponto necessário para a reflexão é que tal perspectiva não se compromete com a problematização do próprio documento, no sentido de situar sua autoria e suas intencionalidades, ou seja, seu lugar de enunciação. Para além da dimensão interna do documento, não há um questionamento do processo de circulação de documentos: que tipos de documentos são eleitos à categoria de testemunhos do passado? Quais são excluídos desta

condição? Por fim, não há um questionamento quanto à relação entre a subjetividade do historiador e seu olhar sobre a massa documental e, conseqüentemente, sobre o fato histórico que se produz a partir dessa relação.

O que buscamos salientar, neste momento, é a dimensão fabricada do fato histórico, justamente porque entram em jogo a seleção do documento a ser eleito como testemunho do passado e o olhar do historiador sobre a massa documental. Neste sentido, é importante situar que “fatos e acontecimentos, portanto, são arranjos ou montagens, mais ou menos conscientes, que devem ser habilidosamente desmontados pelo fazer histórico” (MICELLI, 1988: 34).

É o desmonte do fato histórico como encarnação do passado que nos interessa para o diálogo com os *Direitos de Aprendizagem em História*, na medida em que *desmontar* significa desnaturalizá-lo como verdade absoluta, abrindo a possibilidade de múltiplas apropriações e atribuições de sentidos. Sobre este processo de desmontagem do fato histórico, Micelli (1988) ressalta que

o acontecimento pronto e acabado, que sempre compõe uma imagem que ambiciona abranger a totalidade do processo, deve ser decomposto para denunciar aos espectadores o arbítrio de sua construção, como se alguém mostrasse à plateia que fios invisíveis sustentam os truques do ilusionismo mágico – tão sobrenatural como qualquer um de nós (MICELLI, 1988: 34).

Apresentar à plateia os “fios invisíveis que sustentam os truques do ilusionismo mágico” implica trazer à centralidade a dimensão do procedimento histórico nos processos de ensino e aprendizagem da história. Significa desenvolver um aprendizado baseado na interrogação dos fatos históricos, processo que pode se desdobrar em duas direções principais, a saber: a partir de procedimentos de leitura do documento histórico canônico, que traz em seu discurso a naturalização do fato histórico, e a partir da ampliação e diversificação dos documentos históricos para além do documento oficial. No que se refere ao primeiro

aspecto, o que se coloca como central é a tônica nos procedimentos de leitura do documento histórico, a partir de uma postura de interrogação de sua autoria, sua temporalidade e seus sentidos de enunciação. Em relação ao segundo direcionamento, a ampliação dos documentos históricos permite lançar olhares múltiplos sobre o fato histórico, trazendo à tona as diferentes percepções e leituras de um mesmo fato ou acontecimento. Tal postura permite à criança perceber que “os fatos históricos são contraditórios como o próprio decorrer da história; eles são percebidos diferentemente (porque ocultados) segundo o tempo, o lugar, a classe, a ideologia” (CHESNEAUX, 1995: 67).

Neste sentido, acreditamos que, para uma compreensão dos fatos históricos em sua dimensão contextualizada, é preciso lançar um olhar sobre os *Direitos de Aprendizagem em História* a partir da articulação de algumas das habilidades, de forma a não cair no perigo da naturalização do fato ou do acontecimento. Para ilustrar o argumento, apresentamos um exemplo de articulação entre dois *Direitos de Aprendizagem* apresentados no quadro relativo aos *fatos históricos*.

Um dos *Direitos de Aprendizagens* aponta a seguinte proposta: “Identificar dados governamentais sobre a história da localidade (rua, bairro e/ou município): origem do nome, data de criação, localização geográfica e extensão territorial, produção econômica, população etc.” (BRASIL, 2012:33). Quando tomada isoladamente, o perigo de se cair na armadilha da naturalização do fato histórico é grande. Contudo, quando se projeta a possibilidade de articulá-la com outras habilidades, o sentido de compreensão se modifica.

Nesse sentido, sugerimos como possível articulação a seguinte habilidade: “Comparar as memórias dos grupos de convívio locais a respeito das histórias da localidade (rua, bairro ou município), com os dados históricos oficiais (ou governamentais)” (BRASIL, 2012:33). Tal relação pode abrir a possibilidade de articular diferentes maneiras de perceber a história da localidade: pela via oficial, através de dados governamentais e, a partir de experiências dos

sujeitos comuns. Trata-se, portanto, de diferentes percepções da cidade, que podem ser capturadas através do uso de fontes documentais diferenciadas. Se, a princípio, é possível localizar “dados governamentais sobre a história da localidade” nas fontes oficiais, como dados institucionais, é possível também, por outro lado, conhecer a história da localidade pelo olhar dos sujeitos comuns em fontes não-oficiais, como nos relatos orais de moradores.

A despeito dos perigos da naturalização do fato histórico, vale ressaltar alguns aspectos presentes nas orientações dos *Direitos de Aprendizagem* vinculados à categoria *fatos históricos*, que sinalizam um afinamento com as perspectivas das quais temos dialogado quanto à compreensão do fato histórico. Podemos perceber que o verbo “comparar”, que introduz o último *Direito de Aprendizagem* transcrito nas linhas acima, sinaliza a preocupação em promover um entendimento contextualizado e plural do fato histórico, tendo em vista as diferentes apropriações que os sujeitos estabelecem com o acontecimento.

Além disso, é possível observar a centralidade atribuída às experiências dos sujeitos comuns, possibilitando a articulação entre o acontecimento e a experiência vivida da criança. Tal postura implica na possibilidade não apenas de ampliação da leitura do fato, no sentido de percepção de sua dimensão construtiva, quanto na possibilidade de atribuir autoria às próprias experiências de vida da criança, as quais são significadas como processos históricos dignos de registro e objetos de contextualização e de problematização no âmbito do conhecimento histórico escolar.

Esta reflexão caminha para a segunda categoria acima mencionada, a saber, *sujeitos históricos*, na medida em que, ao tomar a experiência como ponto de partida, abre-se a possibilidade de a criança se identificar como sujeito da história. Isso significa considerá-la não apenas como produtora de conhecimento histórico, como, também, tornar sua história vivida objeto de interrogação histórica. Tal perspectiva se coaduna com a concepção de História na qual temos nos ancorado ao longo do texto, na medida em que

ela traz para o centro da cena o protagonismo das pessoas comuns para o entendimento dos processos históricos.

Um olhar sobre o desenvolvimento da historiografia permite-nos perceber a entrada paulatina dos sujeitos comuns na cena da história. A Escola dos *Annales* foi uma das principais correntes historiográficas que buscou se afastar de uma historiografia centrada em identidades abstratas, ao voltar-se para a “história dos seres vivos, concretos e à trama de seu cotidiano” (SOIHET, 1997: 276). A abertura operada pelos *Annales* às pessoas comuns foi acompanhada pela multiplicação dos sujeitos, como se pode observar por outras correntes historiográficas, tal qual o Marxismo e, posteriormente, suas correntes revisionistas. Ressalta-se, em particular, aquelas que, centradas na dimensão da história social, incorporaram as massas populares sem um nível de organização como objetos da história. A História Cultural foi, de fato, aquela corrente que promoveu uma abertura aos múltiplos sujeitos, ao incorporar uma ampla variedade de grupos sociais. Operários, camponeses, escravos, enfim, as pessoas comuns, tornaram-se objetos e sujeitos da história (SOIHET, 1997).

O entendimento do conceito de sujeito histórico em sua dimensão plural atravessa as habilidades apresentadas nos *Direitos de Aprendizagem em História*. É possível localizar esta sintonia, tanto no que se refere à significação atribuída à experiência vivida pela criança, quanto na tônica dada à coletividade e às práticas sociais a ela relacionadas. Ao trazer a dimensão da coletividade através das práticas sociais, a habilidade permite à criança situar suas práticas presentes num contexto social mais amplo, na medida em que são percebidas no interior de uma comunidade.

Ao mobilizar a dimensão da comparação, a capacidade de promover uma percepção histórica mais alargada se fortalece. A comparação se centra em duas direções, a saber: no olhar sobre a diferença entre grupos ou coletividades e no olhar sobre as práticas sociais atreladas aos grupos na relação com a temporalidade. No que se refere ao primeiro aspecto, podemos observar *Direitos de Aprendizagem* que

situam a diferença em grupos específicos, demarcando, assim, a noção de identidade coletiva. Quando tal reflexão se ancora na temporalidade, trazendo a comparação entre práticas sociais e configurações coletivas no presente e no passado, observamos uma atenção ao desenvolvimento da percepção de suas mudanças e permanências, o que fortalece a compreensão da historicidade das práticas sociais e da configuração dos grupos. É importante ressaltar a centralidade de tais conceitos e procedimentos para o desenvolvimento do pensamento histórico, na medida em que eles permitem que ocorram a desnaturalização de uma concepção autorreferente da criança em relação às práticas sociais de seu grupo, que, em grande medida, são percebidos como atemporais e a-históricos.

Trata-se de um desafio relacionado ao desenvolvimento da capacidade de a criança promover o deslocamento temporal, tarefa que se relaciona com o aprendizado de uma habilidade central relacionada ao domínio da temporalidade. Nesse sentido, caminhamos para um diálogo com a terceira categoria norteadora dos *Direitos de Aprendizagem em História*, que se refere ao *tempo histórico*.

Na mesma direção da qual temos apontado ao longo do texto, os sentidos que a temporalidade assume no interior dos *Direitos de Aprendizagem em História* relacionam-se com uma concepção de História particular, a partir da qual o tempo histórico é percebido em uma perspectiva multidimensional. Isso significa um afastamento de uma concepção de tempo histórico que estrutura os acontecimentos e/ou processos históricos em uma origem remota no passado, a partir da qual se desencadearia, linearmente, o fluxo da História. O diálogo que estabelecemos relaciona-se com a concepção de tempo histórico em sua dimensão de descontinuidade, situando as permanências e as mudanças dos processos históricos ao longo do tempo. Resulta daí uma leitura do tempo a partir de múltiplas articulações entre presente e passado, para além da imagem clássica da história como seta que parte do passado em direção ao futuro. Ao operar com o tempo histórico em suas múltiplas

relações entre presente e passado, estamos dialogando com uma perspectiva de explicação histórica que vislumbra possibilidades abertas à interpretação dos processos históricos.

Se, de um lado, estamos nos referindo a uma concepção de tempo que situa os processos históricos em ritmos temporais diferenciados, por outro, é importante salientar a centralidade do tempo no processo de investigação histórica, na medida em que tal concepção acarreta a compreensão dos sentidos e direcionamentos das práticas de leitura em história. Ressaltamos, neste sentido, a centralidade do tempo presente como norteador do processo de investigação histórica (BLOCH, 2001). Isso significa que a investigação histórica ocorre no contexto presente no qual o historiador se insere, o que demarca, como sinalizamos acima, a parcialidade do conhecimento histórico.

Esta percepção, oriunda do fazer histórico, torna-se ferramenta central nas práticas de ensino de história, na medida em que sinaliza para a importância de situar o tempo vivido⁴ da criança como ponto de partida para a interrogação histórica. Neste sentido, é a partir da experiência vivida pela criança que a leitura em história deve ser operada, na medida em que o raciocínio temporal da criança relativo a um tempo desconhecido – o passado – está diretamente relacionado com o mundo em que ela vive (OLIVEIRA, 2003).

Se o tempo vivido torna-se referência, a tarefa educativa do ensino de história reside no desafio de promover a ampliação da percepção temporal da criança, processo este que se dá a partir de um trabalho contínuo e sistemático em torno das habilidades temporais. Dimensões como anterioridade, posterioridade, simultaneidade e mudança tornam-se elementos centrais para a reflexão acerca do tempo histórico nas práticas de ensino de história, na medida em que ampliam a percepção do tempo pela criança, ao promover a articulação entre o tempo vivido e o tempo

⁴ O tempo vivido está atravessado por percepções, ritmos e durações temporais próprios, na medida em que se constitui no cotidiano e tem como referência a experiência vivida (SIMAN, 2003).

histórico. Em última instância, o que se espera do trabalho educativo em torno do tempo histórico é sua capacidade de possibilitar à criança a percepção da historicidade de suas experiências vividas.

É possível localizar um diálogo estreito entre os *Direitos de Aprendizagem em História* com a perspectiva de tempo histórico do qual temos apresentado. O compromisso com o desenvolvimento das habilidades temporais, tais como sequência, ordenação, duração, simultaneidade e mudança percorrem os *Direitos de Aprendizagem*. A título de ilustração, situamos algumas dessas relações, como se observam nos seguintes trechos: “Diferenciar ações ou eventos cotidianos ocorridos sequencialmente, antes e depois de outros”; “Situar-se com relação ao “ontem” (ao que passou), com relação ao “hoje” (ao que está ocorrendo) e com relação ao “amanhã” (a expectativa do porvir)” e “Diferenciar ações ou eventos cotidianos ocorridos ao mesmo tempo do que outros” (BRASIL, 2012: 32).

É interessante salientar que o trabalho com a temporalidade perpassa dimensões do tempo vivido, do tempo físico e do tempo histórico. No que concerne ao tempo vivido, é nítida a articulação dos *Direitos de Aprendizagem em História* com situações vinculadas ao cotidiano da criança, situando, portanto, a dimensão da experiência como elemento central para o desenvolvimento do pensamento temporal. Articulado a este enfoque, é possível observar a centralidade atribuída à mobilização de habilidades temporais vinculadas ao tempo físico, tais como a observação da sequência, duração e ordenação de eventos cotidianos, como o ontem e o hoje, ferramentas de pensamento central para o desenvolvimento do pensamento histórico. E, finalmente, a preocupação com a dimensão do tempo histórico, que é associado, em grande medida, à dimensão da mudança.

Ainda no que se refere à articulação entre o tempo vivido e o tempo histórico, apontado no *Direito de Aprendizagem*, é interessante perceber a possibilidade que se abre para problematizar a relação entre contextos de experiência e percepções temporais. Ao provocar a criança a “Identificar

e comparar a duração dos fatos históricos vivenciados familiarmente, localmente, regionalmente nacionalmente” (BRASIL, 2012: 32), projeta-se a possibilidade de perceber a relação entre as dimensões do tempo vivido e do tempo histórico, habilidade fundamental para o desenvolvimento de uma compreensão múltipla da experiência temporal.

Por fim, e não menos importante, é possível identificar o tratamento do tempo histórico em sua dimensão plural, ressaltando sua dimensão cultural (ELIAS, 1998). Tal preocupação pode ser observada, naqueles *Direitos de Aprendizagem* que se voltam para uma reflexão centrada na relação entre as diversas práticas de apropriação e significação do tempo e os diferentes contextos e as estruturas sociais.

Podemos observar, portanto, um diálogo com uma perspectiva de temporalidade centrada na sua dimensão plural, na qual a experiência temporal da criança assume centralidade e torna-se ponto de partida para um exercício reflexivo de ampliação do raciocínio temporal da criança.

CONCLUSÕES

Ao longo deste artigo, buscamos apontar, a partir do diálogo com os *Direitos de Aprendizagem em História*, aspectos relacionados à intrínseca relação entre ensino de história e práticas de leitura e escrita. Para tanto, situamos a leitura e a escrita como práticas sociais, que se vinculam aos processos de apropriação e de significação do mundo, e pontuamos a relação do conhecimento histórico formalizado com estes processos de leitura e escrita. Nesse sentido, apostamos em uma didática da história que, tendo o procedimento histórico como ferramenta central, esteja comprometida com a (re)significação da leitura e da escrita de mundo da criança.

Ao tomar as práticas de leitura e escrita de mundo como referência nas práticas de ensino de história, buscamos trazer para o centro da cena a tarefa de pensar uma didática da história que se volta para o terreno do vivido. Parafraseando Rösen, a tarefa de uma didática da história tem por horizonte

promover na criança a capacidade de entender o tempo presente e antecipar o futuro (Rüsen, 2001). Em outras palavras, estamos nos referindo ao desafio de capacitar a criança ao exercício da leitura de seu presente e a criar, ou, ao menos, vislumbrar, a criação de outros enredos de sua própria história.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2002.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

DIEHL, Astor. *Cultura historiográfica, memória, identidade e representação*. Bauru: Edusc, 2002.

DOSSE, François. *História e Ciências Sociais*. Bauru, SP: Edusc, 2004.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. São Paulo: Edusc, 1998.

MICELI, Paulo. “Por outras histórias do Brasil”. In: PINSKY, Jaime *et al.* *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Entendendo o Pacto*.

Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendimento-o-pacto>>. Acesso em: 10/09/14.

MIRANDA, Sonia Regina. “Estranhos passados encontrados em um museu: as crianças e seus olhares sobre um tempo desconhecido”. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 82, 369-382, set-dez. 2010.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP, n. 10, 1993.

OLIVEIRA, Sandra Regina. “O tempo, a criança e o ensino de história”. In: ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem*. 1ª ed. Campinas: Alínea, 2003.

PRATS, Joaquín. “Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos”. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó: Argos, 2004.

_____. “Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de história”. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 397-411, set-dez, 2010.

RÜSEN, Jörn. “Aprendizado histórico”. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

_____. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SEFFNER, Fernando. “Leitura e escrita na história”. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* (orgs). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro. “A temporalidade histórica como categoria central no aprendizado histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem”. In: ZAMBONI, Ernesta; DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem*. 1ª ed. Campinas: Alínea, 2003.

SOIHET, Rachel. “História das mulheres”. In: VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion (org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

READING AND WRITING PRACTICE IN HISTORY: DIALOGUES WITH THE *LEARNING RIGHTS IN HISTORY*

Abstract

This article engages in a dialogue with the Direitos de Aprendizagem em História, building upon a reflexive effort that seeks to locate the intrinsic relationship between reading and writing in teaching history. This argument unfolds into two directions. Firstly, the text situates the practices of reading and writing that occur outside school as important references in the learning of history. Secondly, the article draws attention to the potentialities of didactic of history based on the real world child practices of reading and writing. To this end, the text outlines the centrality of the historical procedure as a didactic method, which, in dialogue with the child's experience, broadens and (re) signifies its readings and writings in the world. The article concludes with a more direct dialogue with the Direitos de Aprendizagem em História, from the perspective of History and the Teaching of History which situates the dimensions of historical knowledge and procedure as tools capable of promoting the (re)signification of the processes of reading and writing in history.

Keywords: Memory Practices. Historical Procedure. Learning in History.

Data de recebimento: agosto 2014

Data de aceite: setembro 2014