



ESCRITA CRIATIVA NAS AULAS DE HISTÓRIA: LITERATURA E SABER HISTÓRICO ESCOLAR

André Francisco Berenger de Araujo

Secretaria Municipal de Educação / Rio de Janeiro

andrefrancisco21@gmail.com

A comunicação pretende examinar algumas potencialidades teóricas e metodológicas da experiência do uso da escrita criativa nas aulas de História no ensino básico. O autor, professor de História nesse nível de ensino, busca desenvolver essas experiências em turmas do ensino fundamental e acredita que essa estratégia proporciona uma capacidade de desenvolvimento da expressão do pensamento dos alunos a partir da oportunidade de elaborar pequenas histórias de ficção com os materiais das aulas de História. A partir de uma apresentação prévia de elementos e materiais sobre determinado contexto, situação, cenário ou conflito histórico, o professor solicita aos alunos que escrevam uma pequena narrativa que mobilize personagens, sujeitos históricos, acontecimentos ou cenários introduzidos em aulas anteriores. Acredita-se, assim, que a combinação dos elementos históricos e das experiências objetiva e subjetiva dos alunos seja capaz de produzir uma apreensão singular do tempo histórico, desenvolvendo uma capacidade própria de estabelecer relações entre fatos e analisar criticamente o mundo.

A discussão sobre a relação entre o conhecimento histórico e diferentes tipos de escrita criativa, particularmente a ficção, não é recente (ver LUKÁCS, 2011) e tem diversos desdobramentos recentes (CHARBEL, 2020). Na literatura brasileira contemporânea, ficcionistas têm mobilizado o conhecimento histórico e produzido efeitos estéticos variados, a partir de diferentes estratégias literárias. Pode ser interessante notar, como fizemos em outra oportunidade, que, nestes casos, a ficção não funcionaria como possibilidade de suprir um vazio de um conhecimento histórico supostamente sempre incompleto, lacunar, incapaz de jogar luz para certas regiões da experiência humana. Em vez disso, é possível observar como um diálogo tenso, nem sempre harmonioso, entre, por um lado, uma historiografia que busca diferentes



enfoques, perspectivas, métodos, fontes, pontos de vista e, por outro, a escrita ficcional tem produzido efeitos estéticos surpreendentes e mobilizado a crítica e o campo literário. Desse modo, em vez de um embate abstrato entre Ficção e História, poderíamos observar o modo pelo qual ficcionistas mobilizam o conhecimento histórico do seu tempo para produzir seus próprios efeitos de sentido (ARAÚJO, 2021).

No entanto, as reflexões no campo da educação de L. S. Vigotski sobre imaginação e criatividade na infância serão, também, centrais no texto a seguir (VIGOTSKI, 2014). O educador russo investigou as características singulares da atividade imaginativa durante a infância, incluindo a atividade literária de crianças. Vigotski nota o modo pelo qual a imaginação parte da combinação de materiais e experiências pré-existentes, mas também observa as particularidades da criatividade em crianças e adolescentes. Assim, suas reflexões podem contribuir na construção de intervenções docentes no sentido de aprofundar a experiência das crianças com a linguagem, o conhecimento histórico e o mundo cotidiano a partir da escrita criativa – a importância de propor “temas sérios”, a possibilidade de romper com jargões escolares, a tomada de seus textos como objetos de aula como forma de perceber a variedade de expressões e de inserção dos textos na própria vida, a peculiaridade dos textos imaginativos na infância e adolescência.

Nesse sentido, o tipo de experiência analisada aqui poderia, ainda, contribuir para um olhar sobre o currículo de História, como afirma Gert Biesta, não como “um conjunto de conhecimentos e habilidades que tem de ser transferido para as mentes e corpos de nossos estudantes, mas como uma coleção de práticas e tradições que exigem uma resposta dos estudantes”. Ou seja, uma educação que “deixa de ser um processo de dar algo e torna-se um processo de perguntar, um processo de formular perguntas difíceis” (BIESTA, 2021, p. 195).

Ao mesmo tempo, se um dos desafios do ensino de História é reconstruir as narrativas históricas, permanentemente desafiadas pelas questões axiológicas da experiência contemporânea, relacionando didaticamente “capacidade crítica e necessidade de memória” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 36), a atividade criativa, a partir dos elementos do saber histórico, pode ser capaz de dar alguma resposta ao desafio posto a partir da seleção das tramas hegemônicas e contra-hegemônicas no



currículo de história. Como afirmam Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro, “não podemos nos limitar apenas a pensar na seleção de tramas a narrar, mas também em como transpor a estrutura narrativa inerente a esse tipo de saber para a esfera do ensino de forma a possibilitar sua aprendizagem” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014, p. 38). A aposta na escrita criativa dos alunos e alunas responderia, portanto, a esse duplo desafio: por um lado, ir na direção de um ensino de história que não seja uma “transferência de conteúdos” e, por outro, imaginar uma possibilidade em como construir didaticamente a seleção de tramas que não reproduza, simplesmente, a memória histórica hegemônica.

Assim, caracterizar essa produção de escrita criativa como especificamente escolar é um ponto de partida relevante, pois não parece ser o “valor” literário e artístico, maior ou menor, aquilo que mais interessa nessas experiências. Em vez disso, veremos com Vigotski (VIGOTSKI, 2014), é o processo de construção, a situação de criação, aquilo que tem de fato importância na criação literária na infância e adolescência. Com isso, pretendemos examinar, nesse artigo, como se dá o processo de criação imaginativa na idade escolar, o que pode nos dar subsídios sobre o que esperar, ou o que avaliar, e como intervir, nessas produções escritas de alunos e alunas. Assim, a partir dessas considerações, esperamos ter algumas indicações de como sugerir a produção de um saber histórico escolar a partir de um trabalho próprio com a imaginação das crianças e adolescentes nas escolas.

Assim, é possível sugerir aos alunos e alunas a invenção de alguns personagens que vivam os conflitos daquela sociedade objeto de estudo – uma peça ficcional que recrie o momento de crise apresentado como material de estudo nas aulas, agora vivido imaginariamente por eles. A seleção dos objetos, cenários, materiais, a criação das cenas e pontos de vista, a escolha do momento a ser narrado, tudo isso faz parte de um exercício crítico singular por parte do aluno, por meio do jogo da criação literária, que pode possibilitar uma apreensão própria das determinações históricas, inclusive a partir das combinações com os elementos de seu próprio cotidiano.

A imaginação e a criatividade, portanto, não se dá a partir do nada, mas a partir da combinação de elementos da experiência do indivíduo, como veremos adiante (VIGOTSKI, 2014). Por isso, é possível sugerir que, quanto mais variada em materiais



for a sequência de aulas (em vocabulário, imagens, ilustrações, vídeos, fontes históricas, etc), maior seriam as possibilidades criativas das crianças e adolescentes nessa determinada situação de aprendizagem. É possível afirmar, com Paula González, que as aulas de história podem ganhar uma dinâmica própria a partir da mobilização de diferentes materiais pelo docente: “un docente que com distintos materiales abre debates conceptuales, políticos y éticos [...]. Y todo ello potencia el trabajo de los estudiantes, los forma como lectores y espectadores, les da herramientas para ver, mirar, analizar, sospechar, deducir, comparar, interpretar, etc” (GONZÁLEZ, 2018, p. 78).

Escrita criativa na idade escolar

“É muito frequente que a criança escreva mal
porque não tem sobre o que escrever”

L. S. Vigotski

É essa combinação de elementos díspares em um todo mais acabado que Vigotski destaca quando apresenta suas reflexões sobre a escrita criativa entre crianças e adolescentes. Em *Imaginação e criatividade na infância*, Vigotski elabora um conjunto de apontamentos sobre a atividade criativa, particularmente relacionada às artes, no período da infância e adolescência (VIGOTSKI, 2014). O livro é composto de três capítulos introdutórios, nos quais o autor russo discute questões relacionadas à invenção e à criação de modo mais amplo, incluindo o pensamento científico, e cinco capítulos que discutem a particularidade do pensamento criativo na infância, abordando, particularmente, a atividade literária, teatral e de desenho. Para este texto, além dos capítulos mais gerais, nos interessa o capítulo “A criatividade literária na idade escolar”, que vai nos permitir desenvolver elementos que colaborem na aposta em relacionar o ensino de história e a criatividade literária nas escolas, como sugerido acima.

O ponto de partida da argumentação de Vigotski sobre a atividade criativa na infância é a observação de que a imaginação não é algo que surge sem vinculação com a realidade. Ao contrário, argumenta ele, a “invenção” seria composta “sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana progressa” (VIGOTSKI, 2014, p. 10). Seria uma capacidade combinatória desses elementos a



responsável pelos atos imaginativos, mesmo os mais elaborados. Os elementos da experiência passariam por uma série de modificações e reelaborações para se tornar algo “novo” que, ao ser materializado, passaria a fazer parte desse mundo de experiências, complexificando a vida interior e exterior dos indivíduos. Nesse sentido, Vigotski não opõe uma atividade conservadora a uma criadora do pensamento, mas, ao contrário, considera-as como complementares: “a atividade combinatória do nosso cérebro não constitui algo absolutamente novo em relação à sua atividade conservadora, sendo na verdade sua forma mais complexa. A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe os seus dados em novas e novas combinações” (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

Assim, o autor argumenta que quanto mais variada for a experiência humana, mais complexa será a atividade imaginativa. Em suas palavras,

a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. É essa a razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, por ser menor a sua experiência (VIGOTSKI, 2014, p. 12).

Vigotski extrai daí uma conclusão propriamente pedagógica. Para o autor, é fundamental ampliar e complexificar a experiência da criança, se propõe-se aumentar suas possibilidades criativas:

a conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa (VIGOTSKI, 2014, p. 12-13).

Nesse sentido, Vigotski destaca, entre outros elementos, os efeitos negativos da introdução de um “jargão escolar” na escrita de crianças e adolescentes, “construindo nelas, mecanicamente, a linguagem artificial, livresca dos adultos” (VIGOTSKI, 2014, p. 55). Os efeitos desse “jargão” estariam ligados não só ao desinteresse das crianças



pela escrita, mas também à inibição do desenvolvimento do mundo subjetivo que essa atividade pode proporcionar. Para Vigotski, portanto, seria preciso desenvolver experiências de escrita criativa com crianças e adolescentes que possibilitassem uma construção que escapasse desses “jargões”, que fariam dos textos escolares muito parecidos uns com os outros.

Assim, o autor sugere propor às crianças “o maior e mais variado conjunto de temas, não temas inventados para as crianças, mas sim temas sérios e que interessam ao próprio professor” (VIGOTSKI, 2014, p. 60) – a sugestão de “temas sérios” nos parece relevante nesse contexto, na medida em que levamos em conta o próprio interesse da criança em produzir a partir da linguagem escrita. Os temas deveriam afetar as emoções das crianças, evitando mostrar-se como artificial, de interesse restrito àquela situação em sala de aula. Assim, em outro momento, Vigotski observa: “tem-se mais sucesso quando se convida a criança a escrever sobre um tema que ela compreenda, que a emocione e, especialmente, a estimule a expressar com palavras seu mundo interior. É muito frequente que a criança escreva mal porque não tem sobre o que escrever” (VIGOTSKI, 2014, p. 55). Tais argumentos e os que seguem serão relevantes para refletir sobre alguns resultados das experiências realizadas e que vamos examinar a seguir.

Duas experiências de escrita criativa nas aulas de história

Diante dessas observações preliminares, podemos analisar com mais calma alguns resultados de duas atividades realizadas em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, em uma escola pública da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. A primeira experiência deu-se a partir da leitura coletiva de alguns trechos selecionados e levemente adaptados do romance *Um defeito de cor*, da escritora Ana Maria Gonçalves (GONÇALVES, 2015). Os trechos selecionados descreviam a travessia da protagonista em um navio negreiro e as condições de trabalho no engenho, onde a protagonista narra, por um lado, a crueldade do trabalho forçado e, por outro, alguns laços de solidariedade estabelecidos entre os escravizados como forma de sobrevivência. O último trecho selecionado, entretanto, narrava o encontro e o diálogo entre a protagonista e Lourenço,



um outro escravizado que apresentava o desejo e certos planos de fuga e a imagem de um quilombo.

O trecho se encerra com o relato da conversa entre os dois: “Ao contrário de Lourenço, que sempre falava em ir para a África mesmo sem nunca ter estado lá, eu não sabia se queria voltar. Ele tinha certeza de que haveria alguém esperando a sua volta, o que não era o meu caso”. A protagonista lamenta que Lourenço não mostra um interesse por ela e conclui: “ele não entrou na água, e mesmo se tivesse entrado não a sentiria, pois parecia estar longe dali, vivendo em algum quilombo que teria uma passagem secreta para a África”.

A partir do desenvolvimento dos temas relacionados à escravidão no Brasil e da leitura dos trechos selecionados foi orientado aos alunos que continuassem a história da protagonista Luiza Mahín. O objetivo seria fazê-los mobilizar um conjunto de saberes prévios sobre escravidão e resistência e imaginar cenários possíveis que, em alguns casos, surpreendem pela verossimilhança.

Neste sentido, parte da construção dessa situação de aprendizagem se transforma, nos próximos encontros, no retorno com a leitura coletiva dos textos produzidos, de forma a tornar seus próprios textos objetos de análise e discussão. Os alunos poderiam passar a reconhecer as formas variadas de expressão de seus colegas, os valores envolvidos para cada um e os elementos históricos mobilizados por cada um na continuação de sua história. Essa leitura coletiva das narrativas criadas teria valor análogo à produção, por exemplo, de uma revista, observada por Vigotski: “ela insere a escrita criativa da criança na sua própria vida e, assim, as crianças começam a compreender porque as pessoas têm necessidade da escrita. A escrita torna-se para elas uma atividade com sentido e uma tarefa imprescindível” (VIGOTSKI, 2014, p. 81).

Diferentes tipos de continuação aos trechos apresentados aos alunos foram ensaiados, evidenciando, por um lado, diversos tipos de expectativas morais a respeito dos personagens apresentados e, por outro, mobilizações próprias dos elementos históricos para construírem suas próprias tramas. Assim, um conjunto de textos compõe uma narração que se restringe ao estabelecimento do plano de fuga dos personagens e ao momento da ação, em geral resultando em sucesso e atendendo às expectativas



deixadas no texto de *Um defeito de cor* sobre o sentimento da protagonista para com o outro personagem:

No outro dia de folga Lorenço pergutou a Luíza Mahín se queria fazer parte de sua jornada, Luíza sem pensar 2 x disse ‘sim’ mas em troca queria um beijo. Mas tarde 20:00 Luíza e Lorenço estavam laborando um plano para sua fulga, depois de 2 horas pensando dessidiram que 13 de fevereiro iriam fugir. Faltando 2 dia para a fulga Luíza e Lorenço ansiosos para ir pro quilombo esperaram dar 00:00 para partirem, a fuga estava indo como o plano mas um guarda viu Luíza e Lorenço fugindo, no desespero Lorenço jogou uma pedra na cabeça do guarda e conseguiram fugir sem problemas.¹

Nesse texto produzido por um aluno, destaca-se não só a presença da expectativa de ir para o quilombo, mas também o conflito entre os personagens e um “guarda”, denominação dada por ele ao “capitão do mato”, figura característica da sociedade escravista brasileira. Chama a atenção a capacidade de mobilizar um vocabulário próprio para poder narrar a trama imaginada, produzindo analogias que o permitiram compreender o contexto histórico em questão.

Um outro texto, com trama similar, dá continuidade e fornece alguns elementos imaginativos de um quilombo, propícios a serem debatidos a partir da própria narrativa produzida pela aluna e por outros elementos que poderiam ser trazidos pelo professor. A imagem do quilombo como refúgio em uma sociedade escravista e, ao mesmo tempo, em permanente estado de atenção diante das investidas promovidas pela ordem escravista está presente na narrativa a seguir e se mostra um campo fértil para problematização e complexificação da imagem de um quilombo: após contar como a fuga foi planejada e executada, o texto conclui: “no outro dia andaram mais 10 horas e o lourenço disse: aqui vai ser nossa casa. Tinham plantações um lago e tinha muitas árvores que pode fazer várias casas. Depois de anos Esméria tinha falecido e fizemos uma cidade pequena para os fugitivos. Quase fomos descobertos mas conseguimos livrar deles”.

Outros textos deram conta do aspecto mais perverso do contexto, aquele em que a fuga não foi completamente bem sucedida. No texto a seguir, embora a expectativa sobre a relação entre os personagens também seja satisfeita, atravessada por certas

¹ Os textos dos alunos e alunas são aqui transcritos sem revisão de ortografia ou pontuação.



representações das relações amorosas, o desfecho apresenta a determinação dos senhores de engenho em reescravizar ou impor castigos:

Eu estava junto com os outros e comecei a pensar, e se eu e o lourenço fugíssemos. Essa ideia não saiu da minha cabeça, mas não criei coragem para dizer o que pensava, até que ele veio se aproximando pensativo e disse: e se nós fugirmos. Eu fiquei surpresa mas aliviada, eu perguntei qual era o seu plano e ele disse: o plano é o seguinte nós esperamos eles irem dormir quando todos irem dormir você distrai ele e eu ataco ele. Se passou um dia e finalmente nós íamos fugir, eu esperei todos irem dormir e fui distrair o guarda ele tentou me agarrar mas lourenço o atacou e o desmaiou e nós fugimos pelo mato e nos escondemos eu nunca me senti tão viva, ele disse algo que deixou muito feliz ele disse: sabe eu te amo desde o dia em que eu te vi eu percebi que você estava sofrendo e decidi fugir com você porque eu te amo. E naquele momento finalmente nos beijamos. Alguns minutos depois nós fomos dormir e eu comecei a ouvir latidos eram os senhores de engenho nos caçando nós tentamos nos esconder mas não conseguimos, eles nos acharam e nos torturaram, antes deles nos matarem lourenço disse: mesmo que eu morra eu irei te amar, e eu comecei a chorar e os senhores nos mataram eu morri mas nunca me senti tão feliz.

Em alguns casos, alunos mais atentos inseriram elementos históricos ainda mais variados, que fazem sua narrativa ganhar mais complexidade (embora se confunda, logo nas primeiras linhas, sobre a voz de seu narrador):

Depois de ver Lourenço tão pensativo vesti minhas roupas e fui falar com ele, perguntei o porque de ele estar tão pensativo, ele me disse que era porque ele estava imaginando como seria a vida no quilombo, então Luiza disse a ele que nos dias de “folga” eles podiam trabalhar para comprar a própria liberdade, então Lourenço concordou com a ideia de Luiza, e então nos dias de folga eles trabalhavam e foi assim que eles juntaram dinheiro para comprar a carta, e em um dia de folga eles foram até o senhor de engenho e comprou a carta de alforria porém ele não quis assinar a carta, a Luíza e o Lourenço ficaram bem chateados com a situação porém não desistiram de fugir da fazenda, então em uma certa tarde, Luiza e Lourenço decidiram que iriam falsificar esta carta, para que eles e Esméria pudessem fugir para a cidade, então eles colocaram na carta algumas de suas características e em uma parte da carta eles colocaram que eles estavam livres, então eles fugiram para a cidade para recomeçar a vida, Luíza e Lourenço começaram a trabalhar em outras fazendas, e foi assim que eles conseguiram dinheiro, para comprar uma casa, eles se casaram, Luiza engravidou de um menino e seu nome era Luis.



Outros textos destacaram, ainda, a complexidade de estabelecer um plano de fuga, considerando as condições de sobrevivência e os laços estabelecidos entre a própria comunidade de escravizados, expressando um universo simbólico nem sempre marcado pela linearidade, mas, em vez disso, marcado pela dissonância e pelo conflito, mesmo entre representantes de um mesmo grupo:

Passaram-se alguns anos e Lorenço ainda mantia o plano de fuga para o quilombo, ele sempre falava que daria certo e que ninguém iria nos ver fugindo, mas eu tinha dúvidas, medo e não queria deixar Esméria só, e não seria justo apenas eu e Lorenço fugir e deixar os outros, eles também estavam sofrendo. Depois de uns dias, eu estava pensando em aceitar fugir com Lorenço, conversei com ele e planejamos fugir no domingo. Eu estava feliz sabendo que iria fugir em alguns dias apesar de saber que seria arriscado. No sábado, um dia antes da fuga, Esméria acabou adoecendo muito gravemente, eu não podia deixar ela sozinha, todos esses anos ela me ajudou e eu iria deixar ela sem nem me despedir? E se fosse o último dia dela? Decidi não fugir, Lorenço ficou irritado, porque nossa fuga foi arruinada só porque Esméria adoeceu. E então ele fugiu sozinho.

A outra experiência se dá partir do manuseio de um material publicado, em 2006, no âmbito da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e do Ministério da Educação (MEC). O material, chamado *A cor da cultura: memória das palavras*, se constitui como uma espécie de dicionário ilustrado de palavras de origem em diferentes idiomas africanos usadas no português brasileiro. Segundo a breve apresentação do material, assinada por Rogério Andrade Barbosa,

O Brasil é a nação que tem a segunda maior população negra do planeta. País multicultural, traz a marca indelével dos africanos e seus descendentes em sua formação. Em nosso vocabulário, muitas das palavras usadas no dia-a-dia têm origem nos falares herdados da mãe-África, procedentes de diferentes grupos étnico-linguísticos, como os iorubás e, especialmente, os povos bantos. [...] Segundo um provérbio da Guiné-Bissau: a orelha vai à escola todos os dias. Basta, portanto, ter ouvidos e sensibilidade para perceber essas influências. Algumas palavras conservam seu sentido original, e muitas outras, dependendo da região e das comunidades, ganharam novos significados. Como a língua é uma expressão viva de cultura, ela é dinâmica. E outros vocábulos poderão surgir. (MEMÓRIA DAS PALAVRAS, 2006, p. 5)



A situação é apresentada em sala de aula, portanto, da seguinte forma: o pequeno “dicionário” é passado por todos os alunos que devem abrir em uma página qualquer, escolher uma palavra e ler em voz alta o seu significado, enquanto o professor anota no quadro a palavra escolhida. Ao final, um conjunto significativo de vocábulos, alguns mais conhecidos e comuns, outros que provocam maior estranhamento, estão dispostos no quadro, que podem ser lidos novamente, lembrando alguns dos seus significados, insistindo na sua origem africana.

A estratégia pode ser vista a partir de uma perspectiva do ensino de história que experimenta uma abordagem de certos temas sensíveis e que, para isso, produz um modo singular de relação com a temporalidade. Esse modo, como sugerem Pereira e Seffner, “vive do paradoxo temporal: o passado convive com o presente; um passado que não passa; um presente que não deixa de ser passado” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 21). Esses autores sugerem, na abordagem de certos temas em aulas de história, uma aproximação que não produza apenas um acúmulo de informações, mas que se apresente como um aprendizado que implique uma transformação subjetiva. Nesse sentido, manusear um material que apresenta palavras do cotidiano, algumas mais e outras menos comuns, insistindo na trajetória histórica específica dessas palavras, implicaria um movimento de reconsiderar o passado não como algo absolutamente separado do presente, mas como, mesmo na sua estranheza, afeta o mundo dos vivos. Ou, como afirmam Pereira e Seffner, “o passado é vivo, pois não apenas ele insiste no presente, na forma de questões abertas e sensíveis, como também insiste como acontecimento que provoca aprendizagens novas” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 23).

A partir daí, ou seja, do reconhecimento de um conjunto de palavras do português brasileiro cuja origem se encontra em um vocabulário africano, a turma deveria produzir narrativas que usassem as palavras lidas no dicionário e anotadas no quadro. Nenhuma restrição foi feita ao tipo de história, o que provocou um resultado bastante peculiar, numa ampliação de sentidos de cenas do cotidiano vividas ou imaginadas por aqueles alunos e alunas de cerca de 12 anos de idade. Assim, por exemplo, um passeio no *shopping* pode produzir um efeito de estranhamento em certos leitores, pois emerge, nessa circunstância, elementos não usuais para esse cenário, um cardápio incomum nas redes de *fast food* hegemônicas nesses locais:



Um dia uma menina chamada leticia quis da uma saidinha com seus colegas para o shopin, eles compraram doces e roupas e etc. Até que eles começaram a sentir muita fome, eles foram numa loja mais perto deles. Eles entraram na loja e todos pediram *mocotó*, quando o *mocotó* chegou e eles comeram, e eles viu que o *mocotó* estava uma *gororoba* um dos amigos de leticia estava querendo arrumar *banzé*, então eles saíram de lá e foram para outra loja e pediram *garapa*. Eles viram que aquilo estava muito *odara*, depois eles voltaram para suas casas de barriga cheia.²

Outras narrativas podem ainda dar sinais do universo subjetivo da criança, talvez indicando traços de sua vida familiar, suas expectativas, suas afinidades e modos de expressão. Mas, novamente, o uso consciente do vocabulário amplia os sentidos do texto escrito, desfaz um jargão escolar e possibilita uma expressão mais ampla do seu mundo:

Marina era uma menina *galalau*, que gostava de *lundu*, gostava de desenhar e tocar *zabumba*. Sua mãe tinha um restaurante que vendia peixe, *mocotó*, *garapa*, sucos e outros. Seu pai gostava de *bagunça* e *banzé*, ele não passava muito tempo com a família, então isso a deixava triste. Seu pai não gostava da comida de sua mãe e muitas vezes chamava de *gororoba*.

Em outras situações, como a transcrita a seguir, o aluno descreve um dia da sua vida na escola a partir do vocabulário apreendido. Esse procedimento produz não só, como nas outras narrativas examinadas, uma ampliação na capacidade de expressão e nos sentidos contidos no texto, mas também a imagem de uma escola que mistura elementos da sua escola real e outros que poderiam vir a existir. Ao lado da confusão percebida pelo pequeno narrador, um ambiente mais aberto a conhecimentos estranhos ao currículo hegemônico e a presença de uma aula de música, capaz de ampliar os modos de expressão dos alunos, se fazem presentes:

Na minha escola nova era uma *bagunça*, um monte de criança correndo de um lado pro outro. Quando entramos na sala de aula estava tendo um *banzé*, porque alguém roubou o lápis de uma menina. A garota que perdeu seu lápis falou que ia dar uma *tunda* na pessoa que pegou o lápis dela, depois, chegou o professor de história. Ele é

² Destacamos em itálico as palavras que constavam no material lido e anotado na turma.



um pouco *lelé*, mas era engraçado, ele estava falando de duas entidades na sala, sobre o *Ogum* e o *Xangô*. Depois fomos pra aula de música, cada um tinha um instrumento. Eu estava com um *ganzá* tocamos muito e depois fomos pro almoço, a comida era peixe com *pirão*. Quando comi vomitei, nunca mais como aquela *gororoba* de novo. Na saída da escola deram *garapa* pra gente beber, esse foi meu dia.

Considerações finais

A observação atenta dos textos escritos por alunos, como os transcritos acima, podem nos levar a algumas considerações finais em, pelo menos, dois níveis, um mais relacionado ao ensino de história e outro relativo à educação em geral. Por um lado, portanto, a produção de um saber histórico escolar aparece de maneiras específicas nessas experiências. Na primeira, as expectativas pré-existentes dos alunos, produzidas pelo contato com outras narrativas, histórias, tramas e enredos, se misturam com os elementos históricos estudados em sala de aula, engendrando narrativas híbridas, nem sempre harmoniosas, mas que evidenciam uma apreensão singular do conhecimento histórico. A construção de cenários e personagens típicos, que encenam conflitos importantes de um determinado contexto, pode se constituir como um exercício de análise e seleção de informações, identificação de conflitos, desenho das possibilidades históricas e, não menos importante, imaginação de utopias.

Na segunda experiência relatada, é a possibilidade, mesmo que possivelmente restrita a um momento, do passado intervir na forma de expressão das crianças o que mais interessa. Por um momento, amplia-se, por meio de um vocabulário consciente de sua própria historicidade, os sentidos de uma narrativa que, de outro modo, se tornaria banal e, talvez, sem interesse, até mesmo para a própria criança. O elemento novo, a saber, a historicidade daquele vocabulário específico, sugere um jogo para aqueles alunos, que ensaiam novas formas de expressão, experimentam uma nova linguagem, a partir do conteúdo histórico próprio daquelas palavras.

Vigotski, mais uma vez, nos ajuda a justificar o interesse em desenvolver experiências de escrita criativa com crianças e adolescentes. O autor escreve sobre o que deveria ser um elemento fundamental de processos educativos formais: não a transmissão amorfa de conteúdos sem vida, mas a formação de uma subjetividade capaz



de responder com autonomia e responsabilidade às condições históricas nas quais se vive. Em uma última citação longa:

O sentido e o significado dessa criatividade residem no fato de ela permitir à criança dar uma guinada no desenvolvimento da imaginação criativa, imprimindo uma nova direção à sua fantasia que permanecerá para o resto da vida. O seu sentido reside no fato de ela aprofundar, ampliar e aperfeiçoar a vida emocional da criança que, pela primeira vez, é despertada e dirigida para uma ação séria; por último, seu significado reside no fato de que permite à criança, ao exercitar seus impulsos e hábitos criativos, dominar a linguagem humana, a ferramenta mais sutil e complexa para formular e transmitir os pensamentos humanos, seus sentimentos, o mundo interior do homem (VIGOTSKI, 2014, p. 84-85).

A mobilização da escrita criativa em aulas de história pode se mostrar profícua, portanto, em vários sentidos. No âmbito do próprio ensino de história, pode permitir momentos de apreensão do conhecimento histórico que não se limite a uma leitura mecânica e decorada de informações, mas que se amplia na formulação de hipóteses, na forma de pequenas ficções, ou numa ampliação das formas de expressão a partir do reconhecimento da historicidade do nosso próprio vocabulário. Em um âmbito mais geral, é a capacidade de expressão autônoma da criança e do adolescente que se amplia, produzindo condições nas quais seu mundo interior, seus pensamentos e seus sentimentos possam ser ditos e escutados.

Referências

ARAUJO, André Francisco Berenger de Araujo. *Sentidos da história na literatura: romance histórico no Brasil contemporâneo*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-graduação em História Social, 2021.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.



CHARBEL, Felipe. “As novas fisionomias do romance histórico”. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*. Ouro Preto, v. 13, n. 32, 2020.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. “Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas”. In: MONTEIRO, Ana Maria et. alli. (orgs.). *Pesquisia em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GONZÁLEZ, Paula. “La última dictadura argentina en el aula: entre materiales, textos y lecturas”. *Revista História Hoje*. v. 7, n.13, 2018.

LUKÁCS, Gyorgy. *O romance histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEMÓRIA DAS PALAVRAS. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. “Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis”. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, 2018.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.