



JESUS AMARAL NETO

**O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE
HISTÓRIA SOB AS LENTES DA MICRO-HISTÓRIA**

**LAVRAS-MG
2025**

JESUS AMARAL NETO

**O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA SOB AS
LENTES DA MICRO-HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Desenvolvimento Profissional docente, Práticas Pedagógicas e Inovações, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas
Orientador

**LAVRAS-MG
2025**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Amaral Neto, Jesus.

O uso de sequências didáticas no ensino de história sob as lentes da micro-história / Jesus Amaral Neto. - 2025.

190 p.

Orientador(a): Paulo Henrique Arcas.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.

Bibliografia.

1. ensino de história. 2. micro-história. 3. sequência didática. I. Arcas, Paulo Henrique. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

JESUS AMARAL NETO

**O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA SOB AS
LENTEs DA MICRO-HISTÓRIA**

**THE USE OF DIDACTIC SEQUENCES IN TEACHING HISTORY UNDER THE
LENS OF MICRO-HISTORY**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Desenvolvimento Profissional docente, Práticas Pedagógicas e Inovações, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 20 de fevereiro de 2025.

Dra. Nayara Silva de Cária UFMG

Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart UFLA

Documento assinado digitalmente
 **PAULO HENRIQUE ARCAS**
Data: 09/05/2025 07:41:35-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas
Orientador

**LAVRAS-MG
2025**

*Dedico este trabalho ao Israel (in memorian) e a todos os
que tiveram seus sonhos interrompidos pela Covid-19.*

AGRADECIMENTOS

A construção de um trabalho como esse se dá em muitas etapas e com a participação de muitas pessoas. Agradecer nominalmente a todos os que contribuíram para este empreendimento geraria um arquivo maior do que as quase duzentas páginas que vêm a seguir. Portanto, a fim de não estorvar o leitor, faremos justiça aos que tiveram participação mais ativa neste processo.

Agradeço, em primeiro lugar, aos docentes que participaram desta pesquisa. Sem a sua colaboração, seria impossível realizá-la da forma como havia sido pensada inicialmente.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Paulo Henrique Arcas, peça fundamental na construção deste trabalho. Os seus ensinamentos, a sua paciência e ajuda nos momentos mais críticos foram fundamentais para que ele se concretizasse.

Agradeço ao Rafael, meu companheiro de todas as horas, que esteve ao meu lado em todos os momentos deste trabalho, dando o seu apoio incondicional e compreendendo os momentos em que era necessário me dedicar à dissertação e negligenciando um pouco da atenção.

Agradeço à minha mãe, meus irmãos e meus sobrinhos pelo apoio que me foi dado desde a graduação e que me oportunizou uma formação inicial de qualidade, que auxiliou no processo de construção desta pesquisa.

Agradeço também aos meus irmãos do coração e aos anos de amizade irrestrita que estão ao meu lado desde os tempos da graduação, e que estiveram juntos em mais essa conquista, Will e Fran.

Agradeço aos meus amigos que foram indispensáveis na elaboração deste trabalho. Os que auxiliaram na elaboração teórica como o Victor, a Marisa, a Thays e o Gabriel e os que foram indispensáveis para ouvir as reclamações e propor momentos de lazer como a Aliana, a Thas, a Cris e a Eliza. Meu muito obrigado a todos.

Também agradeço ao Governo de Minas e a Secretaria Estadual de Educação que, por meio do Programa Trilhas de Futuro e da licença remunerada, oportunizaram e financiaram a elaboração deste trabalho. Agradeço também a UFLA e aos docentes e funcionários da universidade que nos acolheram com tanto empenho.

*Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa
é o que somos.*

José Saramago

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras e buscou utilizar a micro-história, por meio da literatura, para aproximar a produção acadêmica e os saberes mobilizados no ensino de história. As mudanças da historiografia não foram acompanhadas por transformações no ensino, uma vez que ele permanece refém de concepções antigas e formas anacrônicas de se trabalhar o conteúdo. A investigação se baseou em elementos da pesquisa-colaborativa centrando-se na construção, aplicação e avaliação de uma sequência didática. Para a construção da sequência didática a obra “O Retrato do Rei”, de Ana Miranda, foi utilizada como fio condutor. Nesta perspectiva, a literatura emerge como um importante elemento de ligação entre a experiência vivida dos sujeitos e a capacidade de enredar os estudantes em uma narrativa que consiga captar sua atenção. Quatro docentes que atuam na rede pública, estadual e municipal, participaram de uma formação para construir a sequência didática, que foi aplicada por eles com o acompanhamento do pesquisador. As técnicas de coleta de dados contaram, ainda, com entrevistas individuais realizadas antes da formação e após a aplicação da sequência didática. Os dados recolhidos foram analisados a partir da teoria da Análise de Conteúdo de Bardin. A partir dos resultados obtidos, concluiu-se que a micro-história e a literatura funcionam como um bom aporte para as aulas de história, ensejando discussões e abrindo novas perspectivas para a compreensão do passado. Importante ressaltar que a ação docente é fundamental no processo de aplicação de uma sequência didática, pois o material de ensino não consegue garantir, por si só, que os objetivos sejam alcançados. Evidencia-se, desse modo, que a formação consistente dos docentes, aliada a boas condições de trabalho, contribui para o sucesso da sequência didática. Portanto, o percurso desenvolvido neste estudo proporcionou o surgimento de estratégias, consolidadas no produto educacional, que possibilitam aproximar a produção acadêmica e os saberes mobilizados no ensino de história.

Palavras-chave: ensino de história; micro-história; sequência didática; formação de professores; literatura.

ABSTRACT

This study was conducted within the Graduate Program in Education at the Federal University of Lavras and aimed to utilize microhistory, through literature, to bridge the gap between academic production and the knowledge mobilized in history teaching. The changes in historiography have not been accompanied by transformations in teaching, as it remains captive to outdated conceptions and anachronistic methods of content delivery. The investigation was based on elements of collaborative research, focusing on the construction, application, and evaluation of a didactic sequence. For the construction of the didactic sequence, the work "The Portrait of the King" by Ana Miranda was used as a guiding thread. From this perspective, literature emerges as an important connecting element between the lived experiences of individuals and the ability to engage students in a narrative that captures their attention. Four teachers working in the public educational system, state and municipal, participated in a training session to construct the didactic sequence, which was applied by them with the researcher's supervision. Data collection techniques also included individual interviews conducted before the training and after the application of the didactic sequence. The collected data were analyzed based on Bardin's Content Analysis theory. From the results obtained, it was concluded that microhistory and literature serve as valuable resources for history classes, fostering discussions and opening new perspectives for understanding the past. It is important to emphasize that the teacher's role is fundamental in the process of applying a didactic sequence, as the teaching material alone cannot ensure that the objectives are achieved. Thus, it is evident that consistent teacher training, combined with good working conditions, contributes to the success of the didactic sequence. Therefore, the path developed in this study provided the emergence of strategies, consolidated in the educational product, that enable the approximation of academic production, and the knowledge mobilized in history teaching.

Keywords: history teaching; microhistory; didactic sequence; teacher training; literature.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa desenvolvida apresenta o potencial de contribuir com a formação inicial e continuada dos professores e professoras da educação básica que atuam no ensino fundamental anos iniciais e médio ministrando a disciplina de História. Entende-se que este trabalho está alinhado à busca por uma educação de qualidade, na medida em que ele buscou utilizar a micro-história, por meio da literatura, para aproximar a produção acadêmica do contexto da sala de aula a fim de oportunizar uma relação mais direta entre os saberes produzidos na academia e os saberes produzidos na sala de aula. Essa aproximação traz benefícios à aprendizagem dos estudantes, proporcionando um entendimento diferente da História, na medida em que ele compreende a ação dos sujeitos históricos no passado e compreende a sua capacidade de ação no presente. A pesquisa desenvolvida contou com parcerias com os professores da rede pública estadual e municipal, por meio de uma formação presencial, da construção coletiva de uma sequência didática e sua aplicação. Os resultados foram analisados com os professores de modo a considerar os limites e as possibilidades que esse material ofereceu, bem como observar os impactos que essa abordagem do conteúdo teve com a concepção de ensino dos docentes e na aprendizagem dos estudantes. Finalmente, foi possível observar que o trabalho dos professores sofre com as limitações do espaço físico da sala de aula que, em muitos casos, carece de condições ideais para a aplicação das aulas. Além disso, o ambiente escolar não favorece abordagens diferenciadas fazendo com que haja constantes interrupções ao trabalho do professor, ao mesmo tempo que não é oferecida uma estrutura ideal. Apesar dessas limitações ao trabalho docente, este trabalho verificou que o uso da literatura e da micro-história na sala de aula causa um impacto no aprendizado dos estudantes, aumentando o seu interesse pelas aulas e ampliando a sua compreensão do passado. Os alunos também demonstraram interesse na leitura completa do livro, aumentando o interesse pela leitura. Diante do exposto, considera-se que esta pesquisa, principalmente por meio do seu produto educacional, produz um impacto social na medida em que possibilita a mudança de concepções e práticas pedagógicas no ensino de História e estimula o interesse dos estudantes pela leitura. O produto educacional resultante da pesquisa possui caráter extensionista na área da educação, podendo ser utilizado de forma autônoma em propostas de formação continuada ou em serviço, atingindo grupos de professores e supervisores de ensino dos anos finais do ensino fundamental e médio de escolas das redes públicas e também podendo ser utilizado em processos de formação inicial de professores em cursos de licenciatura de História. Sua abrangência é ampla, alcançando grupos de profissionais da educação em todo território nacional, haja visto que o produto educacional resultante da

pesquisa possui divulgação em meios virtuais. A pesquisa se alinha com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (Objetivo 4), contribuindo para a garantia do processo de aprendizagem crítico e que promove nos estudantes a reflexão sobre o mundo em que vivem, vislumbre seu lugar como sujeitos da História.

IMPACT INDICATORS

The research developed has the potential to contribute to both the initial and continuing education of primary and secondary school teachers who teach History. This work is aligned with the pursuit of quality education, as it sought to use microhistory, through literature, to bridge the gap between academic production and the classroom context. This aims to create a more direct relationship between the knowledge produced in academia and that produced in the classroom. Such an approach benefits student learning by offering a different understanding of History—one in which students grasp the actions of historical subjects in the past and understand their own capacity for action in the present. The research was carried out in partnership with public school teachers at both the state and municipal levels, through in-person training, the collaborative development of a didactic sequence, and its implementation. The results were analyzed together with the teachers to consider both the limitations and the possibilities offered by the material, as well as to observe the impacts this content approach had on the teachers' conceptions of teaching and on student learning. It was observed that teachers' work is often hindered by the limitations of the physical classroom environment, which in many cases lacks ideal conditions for lesson delivery. Moreover, the school environment does not support differentiated approaches, resulting in constant interruptions to teachers' work, while also failing to provide adequate infrastructure. Despite these constraints on teaching, the study found that the use of literature and microhistory in the classroom had a positive impact on student learning, increasing their interest in the lessons and enhancing their understanding of the past. Students also expressed interest in reading the entire book, showing increased engagement with reading overall. In light of the above, this research—especially through its educational product—is considered to have a social impact, as it enables changes in pedagogical conceptions and practices in History teaching and fosters students' interest in reading. The educational product resulting from the research has an extensionist character in the field of education and can be used independently in continuing or in-service training programs, reaching groups of teachers and education supervisors at the upper elementary and high school levels in public school systems. It can also be used in initial teacher education programs in History degree courses. Its reach is broad, encompassing education professionals across the national territory, given that the educational product resulting from the research is available online. The research aligns with the United Nations (UN) Sustainable Development Goal (SDG) "ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all" (Goal 4), contributing to the guarantee of a critical learning process that

encourages students to reflect on the world they live in and envision their role as historical subjects.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 História: da academia para as salas de aula.	21
2.1 A Ciência da História.....	21
2.2 O ensino de História: passado e presente.	24
2.2.1 A História do Ensino de História.....	25
2.2.2 As limitações históricas e atuais do ensino de história.	28
2.3 As estratégias de se ensinar história.....	33
2.4 Sequências didáticas	35
3 A micro-história e a sala de aula.....	39
3.1 Os aportes teóricos da micro-história.....	40
3.2 A micro-história aplicada: as obras de referência.	45
3.3 A teoria da história da sala de aula: como utilizar o micro?	51
4 A Literatura como Arte e fonte para o Ensino de História.....	54
4.1 A arte de escrever.....	55
4.2 A leitura como prática.	59
4.3 O encontro entre a história e a literatura.....	62
4.4 A literatura e seu encontro com o ensino de história.....	65
5 Percurso metodológico	75
6 Análise dos dados	85
6.1 Perfil dos docentes	87
6.2 Análise da estrutura das escolas	98
6.3 Análise da aplicação	104
6.3.1 O uso da literatura.....	105
6.3.2 A micro-história	115
6.3.3 Condições do trabalho docente.....	121
6.4 Avaliação da SD na perspectiva dos estudantes	127
6.4.1 A autoavaliação dos estudantes	136
7 Conclusão	145
REFERÊNCIAS	148
Apêndice	153
Apêndice A	153
Apêndice B	155

Apêndice C	156
Produto Educacional	157

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado dos anseios e das angústias de um jovem professor que, ao se deparar com a realidade da sala de aula, apercebeu-se da necessidade de inovar suas práticas de ensino de modo a obter resultados satisfatórios. Durante o processo de formação inicial, uma graduação em História, a ideia de ser docente parecia longínqua. Atraído pela academia, ser pesquisador na área era o caminho mais provável e ideal. Contudo, para retomar as ideias de Marx¹ (2011), fazemos a história, mas nem sempre como gostaríamos, assim, em virtude das necessidades foi necessário corrigir a rota e assumir o cargo de professor. A partir da entrada efetiva na profissão, houve uma percepção de que a realidade era muito mais ampla e complexa do que fora capaz de supor e que seria necessário buscar novos referenciais que fossem capazes de responder às perguntas e desafios que se colocavam. Desse modo, o Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal de Lavras (UFLA), mostrou-se uma alternativa viável tanto financeiramente, graças ao apoio do Governo de Minas, por meio do programa Trilhas de Futuro Educadores, quanto academicamente, por se tratar de uma universidade conceituada e com uma linha de pensamento que ia ao encontro das ideias iniciais.

O uso da micro-história se mostrou, nesta perspectiva, como um aporte teórico importante. Em primeiro lugar, o seu uso retomava a ideia inicial de dialogar com o estudante, enfatizando que homens e mulheres desconhecidos e, lamentavelmente, esquecidos nas brumas do tempo, fizeram história, assim como os alunos também fazem. Em segundo lugar, traria para a sala de aula uma visão que, embora não seja recente, afinal, desde os anos 1970 ela já é praticada na historiografia, seria capaz de romper com a narrativa habitual e que conta, de modo linear, a história de grandes pessoas e feitos. Finalmente, pareceu uma oportunidade de aproximar o conteúdo da realidade do estudante, gerando empatia, como discutido por Bittencourt (2008) e dando um sentido para o estudo, valorizando a sua experiência vivida.

Era preciso, contudo, encontrar uma fonte que fosse capaz de atender às perspectivas metodológicas da micro-história. É preciso ter em mente que a reconstrução de uma vida, com suas experiências e sentimentos, demanda um corpus documental amplo. Entrementes, o uso de documentos apresentaria alguns entraves. O primeiro é o acesso aos arquivos, parte da documentação que poderia ser utilizada não está disponível na internet, dependendo da consulta presencial. Em segundo lugar, mesmo nos casos em que os documentos estão disponíveis em

¹ Embora este trabalho não tenha orientação teórica marxista, a frase citada de Karl Marx serve para elucidar os limites de ação que as pessoas têm na sociedade. As limitações podem ser de natureza econômica ou cultural, mas têm importância na forma como os sujeitos fazem as suas escolhas e, por consequência, a história.

acervos virtuais, como a Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, e o Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Lisboa, o processo de leitura dos arquivos manuscritos não é simples, sendo necessário o uso de técnicas de paleografia para o entendimento, o que se torna um dificultador para o processo. Dois problemas advêm disso. Em primeiro lugar, a letra dos manuscritos demandaria uma transcrição, que culminaria em processo demorado e enfadonho e, em segundo, a linguagem utilizada dificultaria a compreensão por parte do estudante. Deste modo, a literatura emergiu como uma opção viável e interessante, cuja dimensão narrativa possibilitaria a imersão na história de um indivíduo que, embora possa não ter existido, traz em si a representação de pessoas que viveram em um determinado período e cuja existência foi argutamente construída nas páginas de uma obra. Neste sentido, a literatura atua como uma fonte para o ensino da História, analisada sob as lentes da micro-história, possibilitando a construção de uma narrativa que se aproxima da experiência vivida de pessoas que, há muito, deixaram de existir.

Finalmente, para que se atendesse às perspectivas de um mestrado profissional, era necessário construir um produto que legasse algo para outros profissionais da educação. Assim, a sequência didática (SD) foi percebida como um caminho viável e que poderia ser de fácil acesso a outros professores que se encontrassem em uma encruzilhada semelhante. Além disso, a sua aplicação seria analisada e possibilitaria a correção de eventuais problemas que surjam, levando ao público um produto testado e analisado segundo as regras de uma pesquisa acadêmica. Deste modo, a pesquisa, que parte de interesses e angústias pessoais culminam em uma proposta que auxilia outros profissionais, não buscando ser reproduzida fidedignamente, mas apontando caminhos que podem, e devem, ser adaptados às diversas realidades.

A construção e aplicação de novas abordagens no ensino de História são fundamentais para que seja possível romper com uma metodologia que é deficitária e não consegue preparar o estudante para uma formação em linha com as necessidades do século XXI. Nesta perspectiva, segundo Mattozzi (2020), esse despreparo faz com que os alunos não estejam prontos para lidar, por exemplo, com os extremismos que vêm tomando lugar na cena política mundial. Algumas consequências são listadas pelo autor: i. A narrativa de fatos políticos e militares não deixam espaço para outros fenômenos que poderiam auxiliar na compreensão do mundo atual; ii. A história é abordada a partir do passado, no qual suas consequências se esgotam naquele período, sem que haja questionamentos a partir do presente, isso a torna desinteressante; iii. A abordagem leva em conta as ações de personagens poderosos, fazendo com que o aluno não perceba que todas as mudanças também são feitas por uma multidão de indivíduos; iv. O conhecimento

histórico não é construído de modo a permitir que outros conhecimentos sejam integrados à estrutura (Mattozzi, 2020).

Desse modo, a capacidade de escolha do professor é limitada por uma série de amarras que deixam pouco espaço para uma abordagem distinta do conteúdo. As limitações não são apenas aquelas apresentadas pelos estudantes, como um conhecimento fragmentado e o desinteresse, mas também o currículo, a necessidade imposta para o cumprimento do livro didático e a ausência de estrutura que oportunize um trabalho diferenciado. Assim, é preciso enfatizar que os professores têm margem de manobra reduzida dentro daquilo que fazem, como nos lembra Tardif (2017, p. 40):

De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita.

Não se pode deixar de abordar a frágil formação dos professores, que leva a uma eterna repetição de técnicas e a ideia de “ensinar a muitos como se fossem um só” (Roldão, 2017, p. 1139), isso ainda permanece presente nas práticas docentes. Portanto, parece fundamental que novas técnicas sejam desenvolvidas, de modo a fornecer subsídios aos professores, por meio de formações ou produtos, a fim de serem utilizados no contexto da sala de aula. A escola, portanto, será capaz de executar seus objetivos, como transmitir ao aluno um conjunto de conhecimentos que foram produzidos pela humanidade ao longo do tempo, buscando aproximá-los da realidade do estudante, ampliando a sua visão de mundo. Ao fazê-lo, ela contribui para formação do cidadão e não de mão de obra (Libâneo, 1990).

Por isso, entende-se que essa pesquisa deva ser realizada pois é importante que novas perspectivas históricas cheguem aos estudantes. A forma como a história é apresentada, remete a um enviesamento histórico e ao apagamento de determinados sujeitos e povos com o objetivo de criar uma tradição e história únicas (Bittencourt, 2018; Hobsbawm, 1997). Com o uso das abordagens mais recentes e que descortinam o passado a partir de novas abordagens e, de certa forma, até inexplorado, traz à tona a vivência de pessoas que têm uma história semelhante a muitos “joãos e marias” da nossa sociedade. Sendo assim, apresentar uma nova visão do passado, na qual, a história dos derrotados ou esquecidos emerge, pretende demonstrar para os estudantes que eles também fazem história.

A partir do exposto anteriormente, tem-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Como articular a produção historiográfica acadêmica com o saber histórico ensinado na sala de aula?

Desse modo, o objetivo principal dessa pesquisa é utilizar a micro-história, por meio da literatura, para aproximar a produção acadêmica do contexto da sala de aula. Já os objetivos específicos são: (i) identificar conteúdos do currículo oficial que possibilitem o uso da literatura como fonte para o ensino de história; (ii) compreender como a literatura se articula com a micro-história para seu uso em sala de aula; (iii) desenvolver uma sequência didática que explicita a prática pedagógica fundamentada na concepção da micro-história, rompendo com conceitos e práticas tradicionais no ensino de história.

Para começar a discussão, na seção 1, será abordado o percurso do ensino de História desde a sua gênese, no século XIX, até as perspectivas mais recentes. O objetivo é demonstrar como o ensino estava relacionado aos objetivos da elite política do período e quais as metodologias eram utilizadas. As crises dos processos são constantes e sempre surgem novas formas de organizar a narrativa, isso se dá porque os objetivos do presente em relação ao passado mudam e, com isso, adequa-se a narrativa. Nesta perspectiva, a SD aparece como uma possibilidade de articulação didática do conhecimento, servindo para relacionar o saber de referência aos saberes produzidos na sala de aula, de acordo com Bittencourt (2008). A discussão sobre essa estratégia de ensino no campo da História é importante devido ao pouco referencial sobre o tema.

Após compreender o percurso do saber histórico e as estratégias para ensiná-lo, a discussão estará centrada na micro-história. Desse modo, na seção 2, começará por abordar uma discussão teórica sobre essa abordagem teórica e metodológica da História. Na sequência serão apresentadas duas obras de referência dentro dessa teoria, o já citado *O Queijo e os Vermes* (2012)², de Carlo Ginzburg e *Herança Imaterial* (2000), de Giovanni Levi. A partir destas obras, poderão ser aprofundadas as discussões acerca dessa metodologia e traçar paralelos em relação à proposta inicial. Finalmente, alguns trabalhos que já se utilizaram da micro-história no contexto da sala de aula serão explorados, embora haja pouca coisa, é importante percorrer os caminhos desbravados por outros.

Finalmente, a seção 3 tratará das relações entre história e literatura. Nesta seção, será discutida a produção de uma obra literária, a partir dos conceitos de autor, obra e público. Na sequência, discutir-se-á a apreensão que os leitores dão a uma obra, analisando quais aspectos influenciam neste processo, tanto por parte da ortodoxia do texto, quanto pela construção de sentido dos leitores. Posteriormente, as imbricadas relações entre história e literatura serão abordadas, na medida em que ambas se constituem como representações da realidade embora

² Vale lembrar que a primeira edição italiana de “O Queijo e os Vermes” data de 1976.

tenham objetivos diferentes. A dimensão narrativa, tão importante na construção da SD e no ensino de história, aparece aqui como elemento fundamental para ambas. Finalmente, o uso da literatura como fonte para o ensino de história mostrou-se uma opção mais profícua para os pesquisadores, assim, será possível discutir mais experiências, embora elas não abarquem a micro-história.

A seção 4 apresentará o percurso metodológico, com uma explicação das etapas, ao mesmo tempo em que conceituará esta pesquisa. Ela se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, inspirando-se em elementos da pesquisa colaborativa. O trabalho de campo dividir-se-á em quatro etapas. A primeira é uma entrevista inicial com os professores que aderiram à proposta. A segunda é um curso de formação que buscou discutir o ensino de história por meio de sequências didáticas, a micro-história e a literatura como fonte para o ensino de história. Durante o curso foi construída, com a participação dos professores, uma SD. É nesta etapa da pesquisa que se encontram os elementos metodológicos que aproximam o estudo da pesquisa-ação e da pesquisa colaboração. A terceira etapa consistiu na aplicação da SD pelos professores que participaram da formação com o acompanhamento do pesquisador, etapa do procedimento metodológico de observação, mas se a sua intervenção. A última etapa consistiu na realização de entrevistas com os professores envolvidos na pesquisa a fim de verificar quais as impressões da aplicação e seus resultados.

A seção 5 analisará os dados desta pesquisa, a partir da análise dos documentos produzidos durante a coleta de dados. Para dar suporte ao processo, foi utilizada a Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), a fim de categorizar e analisar o que foi produzido durante a pesquisa. Apresentação se divide em algumas etapas. Em primeiro lugar, os docentes que participaram da pesquisa serão apresentados, ao mesmo tempo em que se discutirá a sua formação inicial e continuada, a jornada de trabalho, os seus conhecimentos sobre a micro-história e literatura.

Em seguida, serão apresentadas as escolas, com uma análise sobre a estrutura e o funcionamento. Nessa etapa, uma comparação entre a fala dos docentes e as impressões do pesquisador serão feitas de modo a garantir um panorama mais completo. Na sequência, as três categorias construídas a partir da análise dos dados serão apresentadas. A primeira é o uso da literatura, elemento fundamental neste trabalho. A segunda é a micro-história, teoria que deu suporte a montagem da SD. A terceira são as condições de trabalho docente, que emergiu das observações que foram feitas e chamou atenção pelo impacto na aplicação. Finalmente, na sequência, serão analisados os resultados dos estudantes, a fim de perceber como eles se saíram na avaliação que foi aplicada e como avaliaram o material e as aulas na autoavaliação.

Ao final, retomaremos às discussões feitas anteriormente, de modo a perceber como o produto educacional construído ao longo deste trabalho auxiliou na elucidação do problema de pesquisa, ao mesmo tempo em que possibilitou atingir os objetivos propostos. Assim percebemos que o produto educacional, plasmado em uma SD, apresenta-se como uma alternativa viável para o ensino de história, contudo, a atuação do docente é primordial para que os objetivos do material sejam alcançados. Assim, após um processo de revisão, um novo produto será apresentado, com os devidos ajustes para que ele possa ser utilizado por outros professores, em outros contextos e instigar tanto o uso da literatura como fonte para o ensino, como a micro-história como fundamentação teórica.

2 História: da academia para as salas de aula.

Os bons e os maus resultados dos nossos ditos e obras vão-se distribuindo, supõe-se que de uma forma bastante uniforme e equilibrada, por todos os dias do futuro, incluindo aqueles, infundáveis, em que já cá não estaremos para comprová-lo, para congratular-nos ou pedir perdão, aliás, há quem diga que isso é que é a imortalidade de que tanto se fala [...]

José Saramago³

Nesta seção iremos discutir alguns aspectos da história, enquanto saber produzido na academia, e o ensino de história, desde a sua trajetória ao longo do tempo, com ênfase no caso brasileiro, até a sua situação atual. Saramago nos diz que nossas obras ficam distribuídas num futuro em que não estaremos mais presentes. O historiador é o responsável por dar sentido a essas obras, encontrar suas causas, indagar o passado a partir das demandas do presente. Essa imortalidade, dita pelo escritor, não é garantida a todos, a maioria é esquecida e somente as pessoas importantes passam a história. A história ensinada segue o mesmo caminho, na medida em que, por muito tempo, foi vista como uma reprodutora do que se pesquisava na academia.

Nesta perspectiva, abordaremos a prática docente em sala de aula e os limites dela, bem como os saberes que são manipulados no processo. Além disso, discutiremos esses saberes mobilizados pelos professores na sala de aula, aqueles que são necessários para que eles sejam capazes de cumprir uma de suas funções sociais, saber ensinar. Também discutiremos qual a função do ensino de história e quais os caminhos para se obter um resultado. Desse modo, a SD aparece como uma estratégia, tendo em vista que se trata de uma metodologia de ensino utilizada com maior ênfase nas linguagens e com pouca bibliografia sobre seu uso em ciências humanas, sobretudo no ensino de história.

2.1 A Ciência da História

A História, enquanto campo de conhecimento acadêmico, passou por muitas modificações ao longo do tempo. Os impactos da Revolução Francesa foram sentidos, ao longo do século XIX, na historiografia e as mudanças nas abordagens do passado foram consequências diretas das mudanças sociais. Os filósofos Iluministas viam a necessidade de construir um futuro e, por isso, desprezavam um passado que não consideravam importante. A ideia de um progresso inexorável e que conduziria a humanidade a dias melhores, mostrava-

³ Excerto do livro *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, publicado pela editora Companhia das Letras, 2020.

se como o único caminho e os tambores que rufavam na Revolução era arautos da chegada desses novos tempos. A história serviria para provar que a razão triunfara e o progresso em direção a um futuro melhor era inevitável. O passado não servia senão como um exemplo de como não se deveria ser, afinal, as luzes estavam iluminando as trevas, ou seja, um passado de escuridão.

O historicismo, surgido na Alemanha, teve um forte impacto na produção histórica. Ele tinha uma característica conservadora e buscava deter a marcha da Revolução que culminou, segundo essa visão, em guerras e massacres. Essa corrente historiográfica buscou compreender o passado como um processo que gerou o presente no qual viviam. Ele deveria ser entendido em seus próprios termos, evitando julgamentos e buscando compreendê-lo. Com essa mudança de visão sobre o passado, o futuro também passou a ser enxergado por um novo prisma. Segundo Reis (2002, s.p.), “Eles substituíram o mito do progresso pelo mito do devir. O futuro não será necessariamente melhor, mas outro. Nem melhor e nem pior.” Já a historiografia francesa, de caráter positivista, privilegiou os grandes acontecimentos e os grandes homens, a imparcialidade diante da história, um método que deveria ser semelhante ao que era empregado pelos cientistas naturais. Este estilo de produção foi importante para a construção dos Estados Nação, que buscavam suas origens num passado comum para a sua construção e estabilização, fomentando o nacionalismo e erigindo a identidade nacional. Não se pode deixar de lembrar que muitas tradições foram inventadas ou criadas de modo a garantir o sentimento de pertencimento em seus cidadãos (Hobsbawm e Ranger, 1997). Nesta perspectiva, Rüsen (2012) retoma Buckardt para dizer que, com a unificação alemã, buscar-se-ia no passado mais remoto as origens desse povo que se unificou tardiamente.

Essa abordagem positivista foi dominante por décadas e esteve presente na produção acadêmica e nos incipientes currículos escolares. Contudo, ela não escapou de questionamentos e, como acontecera no passado, novas correntes surgiram, buscando inovar na produção do conhecimento e atendendo a novos interesses. Isso, todavia, não significou o abandono desse tipo de produção e a nascente história cultural foi “descartada pelos seguidores de Leopold von Ranke, considerada amadorística, já que não era baseada em documentos oficiais dos arquivos, e de pouca importância, porque não ajudava na construção do Estado” (Burke, 2018, p. 15). Como nos lembra Jorn Rüsen (2012), o que diferencia a História das demais, não é o fato de buscar a verdade, mas o método como o faz. Ou seja, a História não abandonou sua busca pela verdade, mas discutiu se havia rigor científico nas abordagens que surgiam, contudo, isso não impediu que um mesmo contexto fosse abordado por diferentes métodos. (Burke, 2018)

A história dos Annales, que surgiu na França nos anos 1920, teve como seus primeiros grandes expoentes os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre. Suas obras buscaram analisar a história do ponto de vista social, compreender as mentalidades⁴, analisando as formas de pensamento que foram produzidas em um dado momento. Além disso, o anacronismo passou a ser visto como um erro metodológico imperdoável, ou seja, não se podia julgar o passado com os olhos do presente. (Burke, 2018)

O trem da história continuou a seguir seu caminho, novas abordagens surgiram e a história da cultura popular emergiu buscando analisar a sociedade por outro prisma. Burke (2018) elucida os motivos pelos quais essa, e outras, abordagens surgem, “Os que estão dentro se veem reagindo às deficiências de abordagens anteriores, especialmente à história cultural em que as pessoas comuns são deixadas de fora, e à história política e econômica em que a cultura é deixada de fora.” (Burke, 2018, p. 28)

Em meio a essas querelas, surgiram algumas teorias, dentro da própria história social, como a micro-história⁵, que sugere a leitura pelo ponto de vista de pessoas comuns que viveram em um determinado período histórico e que será discutida na próxima seção. Desse modo, não interessa apenas a mentalidade de uma época, mas a forma como as pessoas se apropriavam dessas formas de pensamento. Ou seja, o que está escrito em um livro é levado em consideração pela leitura que as pessoas fazem dele e como agem a partir disso (Burke, 2018).

A partir de meados do século passado, a história passou a caminhar junto de outros campos de estudo como a literatura, a antropologia e a sociologia. Invariavelmente, isso resultou em um impacto na produção e a vida das pessoas comuns passou a ser mais interessante ao olhar dos historiadores. Além da micro-história, outros historiadores de correntes diferentes, como o marxista Edward Thompson, também trouxeram essa visão, como afirma Burke (2018, p. 99) “a ascensão da ‘história a partir de baixo’, por exemplo, como no

⁴ A história das mentalidades, segundo Burke (2018), é uma das principais características da historiografia francesa influenciada pelos Annales. Seus expoentes Marc Bloch e Lucien Febvre se destacaram no campo de estudos das mentalidades, sensibilidades ou representações coletivas. Essa forma de ver a história buscava compreender a longa duração, conceito criado por Fernand Braudel, que analisava um período de séculos em que uma mentalidade se desenvolvia. Os Annales permanecem ativos mesmo após tantos anos de sua criação, alguns dos seus nomes contemporâneos são Roger Chartier e Jacques Le Goff.

⁵ A micro-história é uma teoria e metodologia, segundo Burke (2018), que busca um olhar diferenciado sobre o passado. O foco de análise é o indivíduo que está sendo estudado, mas são feitas relações entre o sujeito e a sociedade dentro do qual ele estava inserido. Nessa perspectiva, por exemplo, interessa as relações dele com o mundo, como a leitura de um livro e a forma como ele se apropria das ideias contidas nele. A micro-história não deve ser confundida com história regional, ela também pode ser feita nessa perspectiva, mas, de modo geral, ela se centra em indivíduos das classes sociais mais simples.

caso do livro de Edward Thompson ‘A formação da classe operária inglesa’, [...] envolveu uma tentativa de apresentar o passado do ponto de vista de pessoas comuns”. A historiografia marxista, segundo Reis (2002), também busca um sentido para a história, ao projetar um futuro melhor que um passado e presente de explorações. Nesse sentido, ela está em linha com a produção Iluminista e busca no passado a projeção de um futuro melhor.

Outras abordagens pulularam ao logo do final do século XX. Como o pós-modernismo que trouxe novas, e polêmicas, visões para a historiografia. A ênfase da dimensão narrativa, mas que reduzia o compromisso com os fatos, aumentando a liberdade do historiador trouxe consigo novas abordagens e velhos fantasmas. A dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a “vitória” do capitalismo também trouxeram seus impactos. O turbulento ocaso do século XX não enterrou a história, que se mantém vigorosa na academia e nos currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Entretanto, apesar dos avanços, a história tradicional continua ditando os ritmos do ensino escolar. É preciso, então, perguntar, como romper com essas visões?

2.2 O ensino de História: passado e presente.

O surgimento de novas abordagens para a história trouxe consigo novos desafios. Como abordar esse conhecimento, produzido a partir de outras fontes, na sala de aula? Nesta perspectiva, alguns elementos se destacam nessa abordagem. Em primeiro lugar, a história ainda é abordada de maneira cronológica e é utilizado o método da “história eventográfica” (Mattozzi, 2020, p. 205), na qual a história dos grandes feitos e homens é explorada à exaustão nas aulas. Bittencourt (2018) analisa trechos de manuais do início do século XX e contemporâneos, observando que ainda há similitudes na forma como o tema é abordado nos dois períodos. De acordo com Bittencourt (2018, p. 135):

A necessidade de situar a história como conhecimento científico e válida, portanto, como explicação do passado humano defendida pelos positivistas ou por historiadores da *escola metódica* determinou uma tradição no ensino de História que consiste, ainda na atualidade, em apresentar em um capítulo introdutório dos manuais escolares o significado do conhecimento histórico.

Em segundo, a perspectiva eurocêntrica faz com que os estudantes vejam em abundância conteúdos que versam sobre esse tema, ou vejam outros conteúdos sobre o olhar europeu. Contudo, outros temas são inseridos por força de lei, como o ensino de história da África⁶, mas

⁶ A Lei 10.639/03 determina o estudo da história e da cultura afro-brasileira, valorizando aspectos culturais e religiosos, além de enfatizar intelectuais negros que foram importantes para a formação do Brasil. Também foi instituído o dia nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares.

que acabam sendo pouco contemplados no currículo real da sala de aula⁷. Finalmente, há uma dificuldade em explicar para os estudantes a utilidade do estudo dessa área do conhecimento, já que existe uma visão de que as disciplinas escolares devem sempre ter alguma valia no mercado de trabalho ou na vida universitária. Isso reforça uma perspectiva utilitarista do conhecimento, que, em muitos casos, não se concretizará. Além disso, perde-se também a dimensão coletiva do processo de ensino, discutida por Nóvoa (2019b) fazendo com que ele seja conduzido numa perspectiva de ganhos individuais.

Desse modo, os estudantes acabam não aprendendo os conteúdos na forma que estão apresentados, tanto no livro didático, quanto nas aulas expositivas dos professores e não são preparados para o mundo do século XXI que exige competências não desenvolvidas pelas aulas. (Bittencourt, 2018; Mattozzi, 2020). Entretanto, o ensino de história também tem sua historicidade e, compreendê-la, auxilia no diagnóstico do problema e aponta caminho para soluções.

2.2.1 A História do Ensino de História.

Como pôde ser percebido até aqui, a história foi produzida segundo os interesses de sua época. Seu conteúdo, embora tenha buscado a objetividade, sempre teve em si uma camada de subjetividade, implícita ou explícita. A migração desse conjunto de saberes para a sala de aula também foi palco das relações de força aos quais todos os campos estão sujeitos, com o ensino de história não foi diferente. Ele também tem a sua diacronia e é preciso analisá-la para compreender as perspectivas atuais.

No Brasil, o surgimento da disciplina de história nos cursos básicos se deu no ano de 1837, com a sua inclusão do Colégio Pedro II, contudo, as primeiras formações surgiram nos anos 30 do século XX. Os conteúdos a serem estudados foram definidos pelos historiadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e possuíam conotações políticas bem definidas, segundo Bittencourt (2008, p. 79)

Historiadores do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) haviam fornecido, no decorrer do século XIX, as bases de uma história nacional dividida em períodos definidos pela ação política: a descoberta do Brasil – o nascimento da nação que era notadamente branca, europeia e cristã foi constituído no período da colonização; a Independência e o Estado monárquico, que possibilitaram a integridade territorial e o surgimento de uma “grande nação”. [...] A história da “genealogia da nação” baseava-se na

⁷ Apesar da regulamentação, muitos professores formados antes dessa lei não cursaram esses conteúdos na faculdade, além disso, há uma prevalência do ensino sob o ponto de vista do colonizador europeu, assim, a presença da cultura e histórias europeias ainda são majoritárias no ensino de história

inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da Nação.

A definição das disciplinas tem estreita relação com o contexto do período. Enquanto os conteúdos das áreas de humanidades e letras emergiram na busca por uma formação cultural, aquelas relacionadas às exatas e natureza vieram das mudanças econômicas processadas em meados do século XIX. A finalidade dessas disciplinas, contudo, também se relaciona com os objetivos da escola e da escolarização da sociedade, segundo Bittencourt (2008, p. 41 e 42)

Os objetivos específicos de cada disciplina escolar, entretanto, são determinados de acordo com os objetivos mais gerais da escola, os quais se definem de forma mais sutil, com variáveis explícitas ou implícitas, como a socialização, os comportamentos individuais e coletivos, a “disciplina do corpo”, a obediência a normas, horários, padrões de higiene, etc.

Neste contexto, alguns elementos constituem a organização das disciplinas e são empregados de acordo com a visão que se tem delas. Por exemplo, o currículo é definido de acordo com os objetivos do ensino e são ditados por interesses diversos, os métodos de ensino e de aprendizagem também estão inseridos nessas escolhas, bem como os processos de avaliação. Todos fazem parte das estratégias utilizadas para que sejam atingidos os objetivos traçados. Os responsáveis por aplicarem tais métodos são os professores, que acabam atuando como mediadores e são responsáveis, segundo Bittencourt (2008), por transformar o “saber a ser ensinado” em “saber aprendido” (Bittencourt, 2008, p. 50). Desse modo, os saberes mobilizados por esses profissionais, e que são mais complexos do que o simples conhecimento do conteúdo, são fundamentais para uma aplicação real do currículo, que acaba se distinguindo do currículo oficial.

Os avanços tecnológicos culminaram em uma pressão pela inclusão de disciplinas que estavam voltadas para o avanço científico e uma perda de espaço para as humanidades. Isso, contudo, não significou que a História perdeu sua importância, na verdade, organizou-se um currículo que valorizasse os aspectos de interesse das elites políticas. Segundo Bittencourt (2008), o Estado-Nação ganhou protagonismo, assim como uma concepção teleológica da história⁸. Essa concepção continuou a reforçar a ideia de que o Brasil só surgiu no seu descobrimento, ao mesmo tempo em que escondia a presença indígena e negra e desvalorizava a História das Américas. Essa cisão separava a História da Civilização da História do Brasil,

⁸ A concepção teleológica da história compreende o processo histórico como de evolução, no sentido de progresso. Assim, o passado evoluiu até chegar ao presente, sendo superior ao passado, sobretudo do ponto de vista tecnológico. Além disso, buscou-se no passado um sentido para o presente, desse modo, a história de um país passou a ser vista como um conjunto de fatos que desencadeariam na construção da nação.

a segunda operava então como um suplemento à primeira. Nesse sentido, a escola foi um importante elemento tanto para promover a unificação do idioma, quanto para disseminar as narrativas acerca do passado (Hobsbawm, 2013).

Segundo Bittencourt (2018, p. 127):

O Ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial.

Com a passagem da Monarquia para a República, já no início do século XX, novos objetivos foram incorporados ao ensino de história e ele passou a ser visto como necessário para a formação do cidadão. Assim, o currículo se ocupou em fomentar a aculturação de setores marginalizados da sociedade e que não foram incluídos como partícipes do processo de construção da nação. Sendo assim, a função do ensino era criar um cidadão que admirava os grandes homens por seus grandes feitos. A história teria o objetivo de sedimentar tradições e criar o sentimento de pertencimento por meio da admiração. Com a criação do Ministério da Educação, nos anos 1930, houve maior centralização nas políticas educacionais, nesse contexto, segundo a autora, dois são os destaques. O reforço ao caráter heroico da figura de Tiradentes e a comemoração do dia 7 de setembro, demonstrando o poder das tradições.

Os métodos de ensinar os conteúdos do currículo e alcançar os objetivos abordados anteriormente se deu, durante muito tempo, de acordo com a ideia de que o aluno deveria decorar as informações. Quanto mais informações a respeito dos heróis da pátria e dos grandes acontecimentos fossem retidas pelo estudante, maior seria a sua “inteligência”. Entrementes, críticas já eram feitas a essa metodologia e novas abordagens buscaram inovar no processo de ensino. Bittencourt (2008, p. 71), contudo, nos chama atenção para o seguinte aspecto,

Parece acertado afirmar que a crítica feita é contra um tipo de memorização mecânica, do “saber de cor”, da pura repetição, e não contra o desenvolvimento da capacidade intelectual de memorizar. Essa distinção deve ser feita para evitar que se julgue totalmente desnecessário desenvolver nos alunos a capacidade de memorizar acontecimento, no caso da História, e referenciá-los no tempo e no espaço, para que, com base neles, se estabeleçam outras relações de aprendizado.

A definição dos conteúdos a serem inseridos no currículo e, portanto, abordados na sala de aula, segundo Bittencourt “[...] decorre de certo consenso sobre a impossibilidade de ensinar ‘toda a história da humanidade’ e a necessidade de atender os interesses das novas gerações, além de atento às condições de ensino.” (2008, p. 138). As condições citadas pela

autora estão relacionadas a estrutura física das escolas, os materiais didáticos, sua escassez ou excesso, e a carga horária da disciplina. Um fator externo e que tem influência sobre o processo é a produção historiográfica que produz renovações no saber de referência e que reverberam na sala de aula, nem sempre com a rapidez esperada. A autora chama atenção para a necessidade da formação continuada dos professores de modo a manter seus conhecimentos históricos atualizados. Esse conhecimento é importante para que o professor tenha construída uma concepção de história para que se tenha “[...] um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente.” (Bittencourt, 2008, p. 140).

O percurso do ensino de história demonstrou como o currículo é central na discussão. Definir o que deve ser aprendido é um instrumento de poder que foi utilizado indiscriminadamente pelas elites de acordo com a necessidade da construção de um indivíduo. Entretanto, é preciso ter em mente que outras forças agem sobre o ensino e solapam a efetividade desse instrumento.

2.2.2 As limitações históricas e atuais do ensino de história.

A história foi apresentada até aqui como uma disciplina que foi utilizada para a formação moral dos indivíduos, de acordo com os anseios da elite que governava o país, como nos lembra Bittencourt (2008). Essa visão, que também está presente nos currículos ainda permanece nos nossos dias. Mattozzi (1998), contudo, problematiza essa visão e levanta alguns pontos para justificar seu pensamento.

Em primeiro lugar, a produção historiográfica é abundante, enquanto o livro didático a condensa em poucos parágrafos ou páginas, desse modo, não há espaço para o desenvolvimento correto das ideias. Isso limita o aprendizado dos conteúdos e a apreensão completa dos seus significados. Em segundo lugar, a história ensinada na escola encontra uma contra história paralela que nega a aprendida na escola ou cria uma narrativa com intuítos próprios. Há um conflito expresso entre o que circula na sociedade e o que se aprende na escola, assim, elementos da história são utilizados como legitimadores de determinados discursos. O terceiro ponto diz respeito aos efeitos nefastos que podem ser causados na sociedade quando a história é ensinada segundo certos objetivos. O autor cita os exemplos de valores como amor à pátria e orgulho nacional que acabam por produzir resultados lamentáveis. Finalmente, o autor critica a forma como o ensino de história tem sido feito, ou seja, teleológico, linear e que ignora outros povos, eles só aparecem quando encontram os europeus. Esse ensino não se preocupa em compreender o outro e, quando o faz, é pela lógica

européia. Todos os povos acabam limados da história, desse modo, preconceitos e estereótipos são reforçados, mesmo que indiretamente ou sem a intenção expressa.

Finalmente, o autor resume seus argumentos com uma nota pessimista, explicitando que “o século em que a história se tornou uma matéria de ensino institucional em todas as escolas europeias é o século dos mais retumbantes fracassos no plano da educação cívica e social dos povos europeus.” Mattozzi (1998, p. 25). O autor prossegue seu argumento na sequência do texto, “Para dizer a verdade, é muito difícil calcular os benefícios que a aprendizagem da história trouxe ao nosso século que, provavelmente, bateu todos os recordes em matéria de massacres e calamidades diversas, por hora e por quilômetro quadrado.” (idem, p. 25).

Nesta perspectiva, o autor deixa claro que a história não possui um caráter objetivo, estando carregada de subjetividade. Isso se replicaria, segundo ele, em outras disciplinas da área das ciências da natureza, embora elas sejam apresentadas como neutras e interessadas em expor o conhecimento científico adquirido a partir de um método rigoroso. Assim, indaga-se o autor, como transpor o conhecimento da história erudita para a escolar, sem correr o risco de uma manipulação?

Mattozzi (1998), elenca então alguns aspectos que devem ser levados em conta no ensino de história para que ele produza resultados, ou seja, para que ela seja “formativa e educativa” (p. 42). Segundo ele, (Mattozzi, 1998, p.42)

- a) a qualidade historiográfica do conhecimento histórico e do texto de ser elevada;
- b) a relação presente – passado – presente deve ser transparente e forte do ponto de vista cognitivo para os alunos;
- c) o currículo deve resultar de uma combinação de fatos históricos a escala mundial, continental, nacional e local e de operações cognitivas que concorram para a sua compreensão;
- d) a mediação didática deve ser adequada e as modalidades de aprendizagens ativas.

Jorn Rüsen também faz críticas aos currículos e à aprendizagem histórica. Ele define o processo de aprendizagem da História como uma mudança da consciência histórica. Neste sentido, é preciso ir além da memorização de datas, locais e pessoas que fazem parte do conteúdo e do currículo. Ela atua como um orientador dentro do tempo, auxiliando na compreensão do passado. Ou seja, o ensino não deve se centrar a datas e eventos, mas buscar construir uma consciência histórica nos estudantes. A partir disso, é possível compreender o passado, à luz do presente, ao mesmo tempo em que se projeta um futuro. Segundo Rüsen (2010, n.p), “[...] a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade

passada para compreender a realidade presente”. Isso evidencia a função de orientação que a consciência exerce. Ela é fundamental tanto para a tomada de decisões coletivas, quanto individuais. Ou seja, aprender história é ser capaz de se situar no tempo.

Dentro desta perspectiva surge a narrativa. Ela emerge como um elemento importante porque é por meio dela que se organiza e se dá sentido ao passado. Ela o faz em 4 estilos distintos: tradicional, exemplar, crítica e genética. Cada uma representa uma etapa do desenvolvimento da consciência histórica e pode ser observada dentro do contexto educacional.

A tradição representa uma visão do passado que busca a ideia de continuidade, ou seja, o presente é visto como uma extensão daquele período na medida, por exemplo, em que os valores morais de uma época anterior se manifestam e mantêm o sentido na atualidade. O tipo exemplar traz consigo uma ideia recorrente em determinados momentos, a da *historiae vitae magistrae*. Assim, há uma concepção de um passado que ensina e, portanto, deve ser copiado por aqueles que o conhece. Na sequência aparece o tipo crítico, ele se baseia no passado, mas de modo a negá-lo ou propor uma interpretação que ressignifique seus fatos, à luz do presente ou do próprio passado. Finalmente, o tipo genético aparece como a última etapa da consciência histórica sendo, segundo o autor, “permitimos que a história faça parte do passado; no entanto, ao mesmo tempo, lhe concedemos outro futuro” (Rüsen, 2010, n.p)

A narrativa genética aparece como a ideal, porque ela reconhece o passado e interpreta as mudanças, não sendo uma ruptura radical que o nega, mas uma análise que busca perceber em que medida ele se modificou e como se constituiu a partir disso. Além disso, também projeta um futuro, não usando a história como um modelo a ser seguido, mas compreendendo que somos o futuro de um passado e, um dia, seremos o passado de um presente. Nesta perspectiva, algumas considerações são feitas por Rüsen (2010, n.p)

As observações diárias demonstram que os modos tradicionais e exemplares de consciência histórica estão bastante estendidos e se podem encontrar com frequência; os modos críticos e genéticos, pelo contrário, são mais raros. Este fato se correlaciona com o grau de educação e conhecimentos e com o progresso do intelecto humano até competências mais complexas.

A afirmação seguinte do autor demonstra que há uma falha no processo de ensino que acaba não conseguindo avançar na construção de uma sólida consciência histórica. Segundo Rüsen (2010, n.p)

A experiência de ensinar história em escolas indica que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos docentes e do aluno.

Nesse sentido, o autor deixa expresso que esses conceitos não são plenamente formados nos estudantes, inclusive afirma que o próprio currículo apresenta essa imperfeição. Assim, o currículo reforça uma perspectiva não ideal, tampouco consegue-se efetividade em cumpri-lo. Desse modo, é preciso pensar em formas de ensinar que sejam capazes de desenvolver tais habilidades, explorando além dos currículos oficiais que são engessados. Novas práticas podem ser desenvolvidas visando minar este problema, ao mesmo tempo em que a formação inicial e continuada dos professores também deve atuar nessa frente. Nesse sentido, aparece a didática da história, definida segundo Rüsen (2012, p. 121)

A palavra didática da história é apropriada na medida em que não trata apenas do aprendizado organizado escolarmente e de processos de educação e formação institucionalizados, mas também, de maneira mais geral, de uma atividade especializada na área da cultura histórica. A didática da história é a ciência que cria a perícia necessária a esta atividade.

Assim, a didática não é apenas um instrumento de transposição dos saberes construídos na academia e daqueles que são produzidos na sala de aula, mas um instrumento que analisa a escola em sua totalidade. Ou seja, a escola é vista como produto e produtora da sociedade, e uma das responsáveis na construção da consciência histórica e da cultura histórica. Desse modo, lembra-nos Rüsen (2012), é preciso retomar o fato de que a didática da história tem uma importante função, comunicar a história tendo em vista o interesse público. Este último é definido por Rüsen (2012, p. 118), como

E o interesse público consiste no e reascende-se sempre através do fato de que a memória histórica compartilhada, sua duração para além da mudança de gerações e sua disseminação por todos os segmentos da vida social são necessidades culturais da vida social.

Nesta perspectiva, o passado deve ser apresentado de uma forma que seja entendido, isso se dá tanto na escola, quanto em museus, livros escolares e “a burocracia da cultura” (Rüsen, 2012, p. 121). Esses locais, no sentido físico e metafórico, são fundamentais para a construção da cultura histórica, que se dá de maneira coletiva. Por meio dela, consegue-se uma orientação cultural, que ajuda a situar os sujeitos no tempo histórico, tomando a dimensão das relações entre presente, passado e futuro. Em contraponto, a consciência histórica é uma construção individual e tem relações com a cultura histórica, que aparece como uma expressão da consciência. Sendo assim, a cultura histórica aparece como o lado externo e objetivo do aprendizado histórico, já a consciência histórica aparece como o lado subjetivo e interno deste processo.

Os pontos levantados pelos autores têm uma importância fundamental para que se atinja aos objetivos propostos. As sínteses feita por eles, oferecem soluções ao diagnóstico

inicial dos problemas do ensino. É importante perceber que nem todos estão sob o controle do professor, mas é possível que, dentro de suas possibilidades, ele consiga encontrar meios para trabalhar seus conteúdos. Assim, a formação docente é fundamental para fornecer elementos que o ajudem a quebrar com a narrativa oficial. Um conjunto de saberes que são fundamentais na prática docente. Esses saberes desenvolvidos pelos professores são fundamentais para transformar “saber a ser ensinado” em “saber aprendido. Entender como eles se desenvolvem, auxilia no encontro de estratégias que consigam fomentar reflexões para que os problemas citados anteriormente possam ser superados. Os saberes são definidos por Tardif como, “[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. (Tardif, 2014, p. 36)

Os saberes docentes, segundo Tardif e Raymond (2000), não são construídos apenas na formação inicial ou na experiência posterior a ela. Eles também têm raízes nas lembranças da vida escolar dos profissionais. Fatos e atitudes que causaram impacto, positivo ou negativo, são importantes na definição de comportamentos que moldam esses saberes. Desse modo, é preciso olhar o professor como um todo, ou seja, um amálgama de professores ruins, medianos e ótimos. Essas experiências são tão marcantes que conseguem passar inalteradas pela formação inicial, fazendo com que o professor que chega para lecionar traga em si os docentes que teve na infância e adolescência.

A construção também se dá na prática. O chamado período de choque, que dura de 5 a 7 anos no início da profissão é fulcral para o estabelecimento dos saberes práticos. Contudo, essa construção não se dá de modo igual, por exemplo, os professores efetivos e os contratados têm formas distintas de construir seus saberes e partilharem da identidade profissional. Desse modo, os saberes profissionais são existenciais, sociais e pragmáticos, ou seja, o professor não é um robô que aplica aquilo que foi programado para fazer, mas um indivíduo completo, que faz escolhas baseadas em sua vida, em suas expectativas e nos ensinamentos que teve, na formação inicial e antes dela.

Assim, os saberes desenvolvidos pelos professores, ou aqueles que eles trazem consigo, são fundamentais na sua prática docente. A aplicação de novas metodologias podem ser fruto desse desenvolvimento, ou o processo de aprendizagem pode auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades. Um professor que tenha uma formação sólida e consiga aprimorar as habilidades que já carrega consigo, têm a oportunidade de romper com uma tradição que, como visto, remonta ao começo do século XIX. Esse rompimento não é feito sem tensões porque, ainda hoje, um determinado tipo de visão aparece com mais frequência

na sala de aula. Desse modo, trilhar esse caminho pode ser tortuoso, mas é fundamental se pretendemos atingir uma concepção mais ampla de história e do ensino.

2.3 As estratégias de se ensinar história

Se as formas de narrativa “tradicional” e “exemplar” aparecem como as preponderantes dentro do ensino, é preciso encontrar meios que busquem narrativas distintas. Não somente as narrativas encontradas por Rüsen (2012), mas buscando descortinar aquelas que não se encaixam nos estilos apresentados por ele. Para isso pode-se enfatizar o percurso de vida de pessoas comuns, que não são aquelas que passam aos livros de história. Buscando questionar a narrativa tradicional, e compreender o passado com um espaço de escolhas que são feitas, também, por pessoas comuns. Bittencourt (2008) nos lembra que essa história produzida anteriormente estava em linha com os objetivos vislumbrados para a escola. Contudo, as narrativas aparecem como uma forma de aproximar a história daqueles que a estudam, segundo Bittencourt (2008, p. 143).

É certo que as narrativas criam identidades, porque os personagens são apreendidos de forma mais “humana”, com sofrimentos, alegrias e dúvidas tais como ocorrem com todos os seres humanos. As experiências passadas podem ser compartilhadas com quem vive no presente, despertam maior empatia com os fatos e criam afinidades.

Se a abordagem tradicional, pautada na exposição dos conteúdos curriculares por parte do professor, é um método muito utilizado no processo de ensino, os ventos da mudança estão soprando. Durante muitas décadas ela demonstrou vigor e foi o método dominante, sendo quase uma unanimidade. Contudo, houve um processo de crítica nos anos 1980 o que levou, inevitavelmente, a uma crise. As ideias surgidas a partir desse processo buscaram novos meios para o ensino. Elas deveriam romper com esse processo já sedimentado na prática escolar levando, em alguns casos, a uma ruptura radical. Apesar disso, Bittencourt (2008, p. 229), faz algumas ponderações.

As mudanças de métodos e conteúdos precisam ser entendidas à luz da concepção de “tradição escolar”, sendo necessário perceber, por intermédio desse conceito, dois aspectos fundamentais. O primeiro opõe-se à ideia de que, em educação, seja preciso sempre “inventar a roda”, bastando verificar que muito do que se pensa ser novo já foi experimentando muitas outras vezes. Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo”. Assim, há que haver cuidado na relação entre permanência e mudança no processo de renovação escolar.

Fica evidenciado que, como todo processo histórico, a renovação da escola é marcada por permanências e mudanças. Isso faz com que o conflito entre as vertentes se intensifique, na medida em que ambas as correntes convivem, gerando um espaço de disputas tanto de ideias, quanto de ações. A autora, entretanto, mostra que a ruptura com o intuito de criar algo inteiramente novo é ineficaz, porque se choca com ideias antigas que já foram experimentadas, por outro lado, a ojeriza ao método tradicional também é problemática porque ele apresentou resultados. Há, portanto, uma necessidade de renová-lo dentro dos novos contextos, partindo de ideias que já foram propostas, caminhando em direção a novos horizontes.

Uma das formas de ensinar história apontadas pela autora e que tem relação com as propostas deste trabalho é a literatura. Bittencourt (2008), aponta que o uso da literatura auxilia tanto na construção do conhecimento, desde que guiado de maneira correta, quanto no gosto pela leitura, algo que também deve ser incentivado pelos professores. Bittencourt (2008, p. 342) entende que,

Para a História, esse referencial torna possível analisar textos literários como documentos de época, cujos autores (os criadores das obras) pertencem a determinado contexto histórico e são portadores de uma cultura exposta em suas criações, seguidores de determinada corrente artística e representantes de seu tempo.

É preciso, contudo, ter certo cuidado ao se utilizar de textos acadêmicos, cuidados esses que podem ser estendidos ao uso de documentos históricos e textos literários, sobretudo os contemporâneos aos fatos. Mattozzi (1999) trata da importância da transição do texto feito pelo historiador para o contexto escolar. Segundo eles, três aspectos devem ser levados em conta “la idea de lector-modelo, los objetivos del texto, la operatividad del lector.” (Mattozzi, 1999, p. 34). No primeiro ponto, é preciso ter em mente que o público-alvo do texto é distinto. O leitor do texto histórico é um adulto, com uma certa maturidade intelectual e com conhecimentos prévios sobre o tema. Já o leitor jovem está em formação, tanto no aspecto da leitura, quanto no histórico, há também a necessidade de instigar seu interesse no estudo. O segundo ponto trata dos objetivos. Enquanto o texto acadêmico é feito para ser submetido ao juízo dos pares, o escolar deve funcionar tanto para ser compreendido pelo estudante, quanto para auxiliar no seu desenvolvimento e na aprendizagem do conhecimento. No último aspecto, o leitor experiente pode decidir como irá apreender o conteúdo do texto, já o estudante o fará com o objetivo de aprender algo e desenvolver sua capacidade, segundo Mattozzi (1999, p.37)

El enseñante de historia tiene una doble obligación: primero, hacer que los alumnos aprendan un sistema de conocimientos, y segundo, que desarrollen un conjunto de estructuras mentales y de habilidades operativas recurrentes en el conocimiento historiográfico. El objetivo de las dos tareas consiste en crear las condiciones para que los alumnos puedan establecer y perfeccionar

la forma de pensamiento que les permita comprender la realidad y las experiencias en términos históricos.

Desse modo, os passos dados por um estudante ao ler um texto histórico são os seguintes, segundo Mattozzi (1999, p. 42)

el primero, dirigido a la decodificación lingüística; el segundo, al dominio de la arquitectura textual; el tercero, a la metabolización del conocimiento histórico; el cuarto, a la elaboración de estructuras textuales. La competencia lingüística por sí sola no es suficiente para encarar todas esas tareas.

Fica explícito que os estudantes devem ter condições de fazer uma série de elaborações que vão além da competência linguística para construírem uma compreensão do texto. O texto deve então se ocupar desses aspectos e não buscar um entendimento linear, que pressuponha a apreensão completa das ideias. Nesse sentido, é preciso buscar estratégias didáticas que sejam eficientes, tanto para se construir uma narrativa que crie a empatia, ao mesmo tempo em que consigam, de fato, auxiliar na exposição do conteúdo. Nesta perspectiva, as sequências didáticas emergem como elementos fundamentais para que seja construída uma proposta que viabilize a compreensão do estudante sobre o tema proposto, ao mesmo tempo em que organiza o processo de ensino de modo lógico e sequencial, permitindo que se atinja os objetivos propostos.

2.4 Sequências didáticas

O levantamento feito sobre sequências didáticas e ensino de história não foi profícuo, assim, não foram encontrados muitos trabalhos que discutam como elaborar uma dentro da história. Existem trabalhos que usam das sequências didáticas no ensino de história, mas não uma discussão teórica sobre como fazer. Parte considerável desse tipo de produção diz respeito a área de linguagens e ciências da natureza.

O termo “sequência didática” surgiu na França durante os anos 1990 e ela foi proposta como modelo de ensino para a área de linguagens. Segundo Gonçalves e Ferraz (2016), ela apresentava-se como um modelo interessante e que trazia em si características importantes no processo de ensino dessa área. Assim, ela surgiu como um novo modelo e que, em certa medida, contrastava com o ensino tradicional e apresentava-se como uma ruptura, mas mantendo alguns fundamentos do ensino. Dolz et al (2004), explicam que a SD se adequa às necessidades do ensino do francês.

Segundo Dolz *et al* (2004), o objetivo das SD é permitir que o aluno domine um gênero textual que ele tenha pouco ou nenhum domínio, por meio de módulos sequenciais. Assim, os autores as definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira

sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A divisão é feita da seguinte forma, em primeiro lugar apresenta-se a situação para os estudantes, como uma forma de contextualizar o que será feito. Assim, divide-se em dois elementos principais, apresentar o que será feito, qual tipo de produção, quem organizará, a quem será endereçado. Depois, deverá apresentar o conteúdo, ou seja, o que estará presente de informação e quais são os elementos que constituem essa modalidade textual. Esse aspecto é fundamental, segundo os autores, para que os alunos tenham envolvimento com a proposta a ser executada.

Em seguida, pede-se uma produção inicial a fim de averiguar o domínio que eles têm do gênero textual que será trabalhado. Extrapolando para outros contextos, essa etapa seria o levantamento de conhecimentos prévios, que pode ser feito de forma oral ou escrita. Esse momento é importante para que sejam feitos ajustes às atividades que foram pensadas inicialmente. É importante ressaltar que o estudante recebendo informações específicas sobre o que será esperado dele obtém, segundo os autores, razoável sucesso na produção inicial.

Os módulos são constituídos como forma de superar os problemas identificados na produção inicial. O caminho parte do complexo, produção inicial, para o mais simples, os módulos, retornando ao complexo, produção final. Assim, os módulos buscam apresentar de maneira mais simples, trabalhando os conhecimentos necessários para o domínio do texto. Na perspectiva deste trabalho, um elemento levantado pelos autores no processo de desenvolvimento dos módulos é a variação das atividades. Pode-se variar entre trabalho individual e em grupo, leitura e escrita ou oral e escrito, essas variações enriquecem o aprendizado do estudante.

A produção final tem como objetivo verificar o que foi aprendido, de maneira fragmentada, nos módulos. Assim, os estudantes iram manipular os conhecimentos aprendidos ao longo do processo, para construírem o produto. Desse modo, é possível verificar, por meio de uma comparação, o que foi adquirido desde a produção inicial. Também é possível, por meio dos objetivos listados inicialmente, perceber o quão próximos os alunos chegaram deles. Assim, o uso das sequências didáticas se justifica de um ponto de vista pedagógico, porque, segundo Dolz *et al* (2004, p. 108)

a) O procedimento inclui possibilidades de avaliação formativa, isto é, de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. [...] c) Ele maximiza, pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos, respondendo, assim, às exigências de diferenciação do ensino.

Existem, ainda, outras fundamentações do trabalho com sequências didáticas, mas que se inserem de maneira mais incisiva no contexto do ensino de linguagens e, portanto, não se

aplicam a este trabalho. Os elementos listados pelos autores são importantes no ensino de história na medida em que oferecem a possibilidade de um acompanhamento mais próximo do nível de desenvolvimento dos estudantes, oportunizando ao professor que consiga alterar o seu planejamento a partir do que os estudantes sabem e não do que deveriam saber.

No que diz respeito à aplicação, os autores advertem que a sequência não deve servir como um manual seguido passo a passo, mas como um guia, com propostas que será adaptado de acordo com o que se perceber da turma. Desse modo, não é possível, por exemplo, prever o tempo que as atividades durarão porque existem variáveis que influenciam no processo. Assim, concluem Dolz *et al* (2004, p. 128)

Portanto, a intenção não é a de pedir aos professores que realizem todas sequencias e na sua integralidade, mas de levá-los a apropriar-se, progressivamente, da proposta. Apesar de sua amplidão, o material proposto, aliás, está distante de recobrir o conjunto dos gêneros que poderiam ser abordados em sala de aula. As sequencias devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências.

É preciso ponderar que as ideias apresentadas são voltadas para o ensino de linguagens, sobretudo da língua francesa, e que é necessária uma adaptação para as ciências humanas, especificamente para o ensino de História. O trabalho de Freitas e Oliveira (2022) é a única publicação identificada que discute como se constrói uma SD no ensino de História. A SD é definida pelos autores como, Freitas e Oliveira (2022, p. 17)

Reiteramos também que “sequência didática” é uma representação espaço-temporal e é uma previsão teórica e explicitamente orientada. Ela projeta o que deve acontecer com o comportamento do docente e, sobretudo, o comportamento do discente dentro de determinada lógica de aprendizagem, a partir de determinada expectativa de aprendizagem (ou objetivo educacional)

O elemento norteador para esses autores é seguinte questão: “O que queremos que o aluno aprenda?” (Freitas e Oliveira, 2022, p. 18). A partir desse questionamento, a sequência é construída de modo a atingir este objetivo. Durante a sua elaboração é preciso seguir alguns pontos para que seja possível atingir os objetivos. O ambiente escolar influencia na elaboração da sequência. Em uma situação mais restrita, o professor pode construí-la a partir das diretrizes da escola. Em outros casos, ela pode ser estruturada, por exemplo, a partir de demandas do presente, como um fato. Outro aspecto a ser observado, diz respeito ao recorte que se dá. A ideia de partir de algo mais específico para algo mais abrangente, pode se apresentar como um caminho viável. Um exemplo dado por Freitas e Oliveira (2022, p. 21),

Se o particular é a aquisição do significado do conceito de tolerância, o geral poderá ser ainda mais amplo, extrapolando para o cumprimento de uma

prescrição constitucional da educação: a ideia de liberdade humana. Esse mesmo raciocínio serve para a redução da relação em escala inversa.

Contudo, a sequência não precisa ficar restrita aos objetivos listados no currículo. Os que forem demasiados amplos devem ser decompostos de modo a elaborar uma sequência que faça sentido “contemplando a sintaxe sujeito + verbo + complemento” (Freitas e Oliveira, 2022, p. 21). Caso sejam muito específicos, pode-se fazer uma fusão entre aqueles que estão adequados e apresentam características comuns.

Desse modo, as sequências didáticas aparecem como uma opção viável para que se consiga propor novas abordagens na sala aula. Não se trata de reinventar a roda ou negar a influência da tradição, mas de buscar alternativas que estejam de acordo com as necessidades dos estudantes. Também é preciso ter em mente qual a finalidade que se tem para o ensino de história, ter um objetivo. No caso deste trabalho, entende-se que é preciso auxiliar na construção da consciência histórica, de modo que o estudante consiga se orientar no tempo, buscando abandonar as perspectivas tradicionais e exemplares. Embora elas sejam mais simples de serem assimiladas e façam parte do processo de desenvolvimento, é preciso que se busque ir além. Apesar disso, é preciso ter em mente que a SD não é responsável única pelo sucesso da aplicação e nem deve ser um modelo a ser aplicado de maneira acrítica. O professor deve ter autonomia para aplicar, levando em consideração as necessidades de seus estudantes. Nesse sentido, é possível perceber que o texto de Freitas e Oliveira (2022) tem uma perspectiva mais prescritiva sobre a elaboração de SD, enquanto Dolz *et al* (2004) apresentam suas ideias sem renunciar à autonomia do professor.

Para isso, entendemos que o estudo da vida de pessoas simples, por meio da micro-história, numa oposição aos grandes homens, traz um contributo fundamental ao ensino. Os estudantes podem se identificar com suas histórias, criar o sentimento de empatia, compreender o processo histórico e dar mais um passo em direção a uma consciência histórica mais ampla. Além disso, a SD oferece ao professor a oportunidade de trabalhar a literatura de maneira fragmentada, mantendo a harmonia da narrativa, mas sem a necessidade da leitura integral da obra. Este trabalho não objetiva, e seria tolice pensá-lo, mudar a educação como um todo, mas busca contribuir com a formação de um jovem que consiga ter noção do tempo em que ele vive, sabendo ser fruto de um processo e projetando qual futuro quer ter, assim como foi feito por outros no passado.

3 A micro-história e a sala de aula.

"— Erotildes? Tu já viste Deus?

A morta se volta:

— Ainda não. Decerto, só vou ver Ele quando me enterrarem como cristão.

Rosinha limpa tremulamente as lágrimas do rosto com as pontas dos dedos.

— Vou te pedir um favor..

— Qual é?

— Diz pra Deus que me dê uma boa morte, já que não me deu uma boa vida"

Érico Veríssimo⁹

A história, como discutido na seção anterior, passou por profundas modificações ao longo do tempo, enquanto disciplina e campo de pesquisa. Algumas novidades buscaram romper com algumas formas de se escrever a história, buscando novos objetos e novas abordagens. A literatura, por exemplo, foi incorporada como fonte e os documentos deixaram de ser vistos como um testemunho imparcial do passado. Nesse contexto, surgiu a micro-história, uma abordagem metodológica nova e que conduziu a reflexões teóricas sobre o passado e a forma de narrá-lo.

Nesta seção traçaremos, inicialmente, um panorama da história, mais especificamente da história cultural, na qual esse trabalho se insere. Em seguida, iremos discutir, do ponto de vista teórico, quais são as bases da micro-história e as suas articulações com outros campos do saber, além de suas bases na antropologia cultural. Em seguida duas obras clássicas dessa corrente historiográfica, elencadas por Jacques Revel, serão analisadas. O queijo e os vermes, de Carlo Ginzburg (2012) e Herança Imaterial de Giovanni Levi (2000).

Embora tenha havido avanços na discussão acadêmica da história, não houve um progresso significativo da abordagem da disciplina na sala de aula. As discussões acadêmicas, não só do ponto de vista factual, mas também da teoria, ainda estão caminhando a passos lentos na escola. Mesmo a organização da escola é refém de um modelo antigo, que se baseia no processo de organização escolar desde o século XIX, como assevera Nóvoa (2019a, p.3),

- i) um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; ii) uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; iii) uma turma de alunos relativamente homogênea, por idades e nível estabelecido através de uma avaliação feita regularmente pelos professores;

⁹ Excerto do livro Incidente em Antares, de Érico Veríssimo, publicado pela editora Companhia de Bolso, 2006.

iv) uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora.

Assim, tendo em vista esse aspecto anacrônico da instituição escolar, discutiremos a importância de se utilizar dos conhecimentos aprendidos nas disciplinas de teoria e metodologia no processo de ensino. Ao mesmo tempo perceberemos como a micro-história se encaixa nesse panorama geral e as relações com esta pesquisa. Importa para este trabalho compreender pessoas dentro de seu tempo, percebendo de que maneira interagem com aquela sociedade, dentro dos limites que são impostos por ela e alargando essas fronteiras. Assim, entendemos que a micro-história nos proporciona um conhecimento da experiência vivida das pessoas, não no nível de detalhe do excerto literário com o qual esse capítulo se iniciou, mas trazendo à tona as práticas de pessoas cujas vidas não adentraram os livros de história.

3.1 Os aportes teóricos da micro-história.

O surgimento da micro-história pode ser percebido nas páginas da revista *Quaderni Storici*. No grupo de fundadores estavam dois ex-professores de ensino secundário que eram assistentes de Alberto Caracciolo. As origens dessa teoria estão no marxismo italiano que buscou explicar a luta de classes, a resistência operária e o movimento camponês a partir das experiências locais. Contudo, essa linha de interpretação não esteve imune a questionamentos e foi alvejada por críticas, dentre as quais se destaca a observação de que, esse modo de fazer história, tinha pouca relação com uma conjuntura mais ampla, regionalizando em demasia. Fundada em meados dos anos 1960, sob o nome de *Quaderni Storici delle Marche*, a revista incorporou diversas linhas de pensamento em suas publicações, mas mantendo uma ligação com a história regional. Nesse sentido, é possível perceber que o embrião do que mais tarde foi chamado de micro-história, já estava sendo gestado, como nos lembra Lima (2016, p. 146)

A micro-história é simultaneamente um empreendimento coletivo — organizado e pensado sobre os elementos de coerência e de diálogo — e um conjunto não uniforme de experiências radicalmente individuais de pesquisa que são irredutíveis àquele empreendimento, e umas às outras.

O surgimento da revista e da teoria também pode se encaixar, em um contexto mais amplo, com a crise do marxismo, tanto na Itália, quanto em outros países europeus, como França e Inglaterra. As críticas e autocríticas se intensificaram após 1956 e importantes nomes da intelectualidade desses países abandonaram os partidos comunistas aos quais eram filiados. Isso não significa, contudo, que tenham rompido com o pensamento marxista, ou tenham renunciado às suas convicções, mas passaram a refletir sobre alguns dogmas do pensamento, dando origem a uma cisão. Nesse sentido, novas perspectivas sobre a história econômica e uma

aproximação com a história cultural foram marcas do período anterior ao surgimento da micro-história, que se deu, efetivamente, em meados dos anos 1970.

As críticas também estavam dirigidas à exacerbada influência da historiografia francesa e questionavam os usos que se davam aos documentos disponíveis na Itália. Eles poderiam ser utilizados com outras finalidades, mudando a lente de pesquisa, assim, a mudança mais radical diz respeito à escala de observação. A história vista pela perspectiva da longa duração, com um olhar massivo da documentação, deveria dar lugar a um estudo que se ocupasse de pessoas, famílias ou comunidades. Para que isso fosse atingido, um tratamento diferenciado seria dispensado às fontes, segundo Lima (2016, p. 62)

As fontes paroquiais, registros de nascimento, casamento e morte, poderiam ser colocadas — a partir de um espaço e de um tempo circunscritos — em relação direta com as fontes notariais, registros de transações comerciais e testamentos, assim como a documentação judiciária, os censos e os cadastros. Fontes que abundavam nos arquivos italianos, em especial para a época moderna.

Assim, o cruzamento de fontes e uma análise qualitativa, conduziriam a uma história que buscava compreender as relações sociais. O fio condutor seria o nome, ou método nominativo, que através da análise de múltiplas fontes, poderia compreender a dimensão da experiência de uma pessoa, ou de uma comunidade, em diversos ambientes e momentos. Nesse sentido, havia uma quebra de perspectiva da forma como os *Annales* faziam a sua leitura da sociedade, focalizando a continuidade e desprezando as rupturas.

Burke (2018) destaca que houve a chegada da Nova História Cultural que abarcou várias tradições, desde a francesa, que tinha como rival a história das mentalidades, passando pela alemã que se juntou à tradição de Jacob Buckardt, até o Reino Unido, que não tem a História da Cultura, mas estudos culturais. Esses elementos também são visíveis nos Estados Unidos e uma profusão de estudos surgiram. A cultura foi estudada por todos os ângulos, como nos diz Burke (2018, p. 44), “Estamos a caminho de uma história cultural de tudo: sonhos, comida, emoções, viagem, memória, gesto, humor, exames e assim por diante.”

O conceito de cultura foi ainda, segundo o autor, alargado. Em um primeiro momento de cima para baixo, com o abandono de uma cultura da elite, para uma cultura das classes populares. Posteriormente, o alargamento se deu com a inclusão de outros aspectos, como as artes e ciências e, ainda mais, “passou a se referir a uma ampla gama de artefatos” (Burke, 2018, p. 41)

Peter Burke (2018) cita três fatores que foram importantes para o surgimento da micro-história. i – uma reação à historiografia economicista e quantitativa que descrevia contextos gerais, sem se preocupar com as culturas locais. ii – o encontro da história com a antropologia

ofereceu uma nova metodologia de pesquisa, em que um estudo de caso fosse feito com elementos que antes estavam sob o jugo do determinismo e os rostos escondidos foram analisados sob a lente do microscópio. iii – a micro-história foi uma reação a narrativa da ascensão da civilização ocidental que buscou suas origens desde a antiguidade clássica, passando pelos grandes eventos históricos, mas que deixava de lado culturas que participaram desse processo, além de não falar dos grupos ocidentais que ficaram à margem do processo. Nesta perspectiva, destaca Lima (2016, p. 103)

Um exemplo disso é a atenção aos assim chamados “novos sujeitos sociais” que se colocavam em cena. Estudantes, mulheres e migrantes reivindicavam espaço de atuação política e atenção para temas e problemas específicos que se diluíam — ou simplesmente desapareciam — nas lutas mais gerais da grande política. Isso implicou para muitos historiadores uma mudança no olhar retrospectivo sobre problemas semelhantes no passado. Questões até então marginais, como as formas não institucionais de luta social, a multiplicidade cultural, e mesmo a família, a sexualidade ou a maternidade entravam no horizonte das discussões sobre a constituição do tecido da sociedade e sobre sua história.

Jacques Revel (2000), pondera que os Annales introduziram, algumas mudanças na forma de se analisar a história. O primeiro aspecto desta modificação está ligado a análise massiva de documentos que buscava uma reconstrução das estruturas de pensamento de um período. O segundo diz respeito às rupturas, essa historiografia tinha um objetivo de valorizar a continuidade em detrimento das rupturas. Assim, o objetivo de encontrar leis e padrões, deixou de lado os acidentes e criou a ideia de que, nessas sociedades, nenhum movimento relevante acontecia. Finalmente, o terceiro ponto trata do teste de hipótese. Assim, quando o historiador vai às fontes, tem uma hipótese prévia que será testada a partir da análise. Essa etapa, atribuída por Revel (2000), à influência de Durkheim, seria fundamental para a construção do processo de análise da história, apesar disso, o caráter exploratório dessas hipóteses foi sendo abandonado.

O autor ressalta que não havia muitos textos que se ocupavam de discutir os preceitos teóricos da micro-história, mas que, inevitavelmente, os trabalhos que se utilizavam desta metodologia, acabam por trazer esses preceitos. Assim, o primeiro aspecto que emerge como consequência é uma percepção mais dinâmica da sociedade. Os estudos conseguem, ajustando a escala de observação, perceber como as pessoas agem dentro dos limites da sociedade e de que maneira interagem entre si, fazendo escolhas e trilhando seus caminhos de maneiras distintas. O segundo ponto é a experimentação, ou seja, criam-se as condições de observação da realidade para que a realidade se torne inteligível. O último ponto diz respeito às

experimentações feitas no processo narrativo que acabou por representar um rompimento com as formas tradicionais de se narrar a história.

Assim, segundo Lepetit (1998), ao incorporar elementos da antropologia anglo-saxã, a micro-história criou um arcabouço conceitual que permitiu uma mudança na forma que se encarava a análise do passado. Esse novo olhar, trazia a ideia de que há uma série de signos que são compartilhados num tempo pelo grupo de pessoas que vivem nele. A linguagem e a expressão oral seriam exemplos desses signos compartilhados. Por meio de sua análise, seria possível, a partir de textos ou de testemunhos, como documentos inquisitoriais, reconstruir o pensamento de um conjunto de pessoas, em um período

Ao prefaciар o livro de Giovanni Levi (2000), Revel (2000, p. 26) comenta sobre a perspectiva que a obra evoca,

Individualmente, nenhum desses detalhes tem a menor importância. Tratados juntos, permitem reconstruir os contornos de um grande jogo social e político que é o verdadeiro assunto deste livro. Sem dúvida, nenhum dos habitantes de Santena, sequer as grandes famílias nobres que dividem o controle do lugar, é capaz de influir no destino da guerra e nem mesmo nos progressos do Estado administrativo e fiscal. Mas todos, e cada um em seu lugar. Se esforçam para encontrar uma resposta para os problemas que lhes vêm da grande história. Fazem-no com mais ou menos sucesso, com mais ou menos cartas na mão; são submetidos a limitações e solidariedades, verticais mas também horizontais, que restringem a capacidade de manobra e a sua possibilidade de invenção. Mas procurar proteger-se dos acontecimentos e, melhor, neles se apoiar para melhorar suas chances.

O trecho anterior demonstra em que medida os indivíduos conseguem se movimentar em mundo cujas regras não foram estabelecidas por eles. Apesar disso, suas escolhas, ainda que não influenciem de maneira significativa aquilo que está fora de seu controle, são importantes no contexto de sua vida particular, familiar e local. Desse modo, é possível perceber que a escala de análise reduzida consegue trazer à luz elementos simples da vida de pessoas cujos destinos estão em suas mãos, mas, em muitos momentos, escapam ao seu controle.

Em outro trabalho, Revel (1998) traça duas linhas principais de produção da micro-história. Por um lado, uma corrente seguiu as ideias de Carlo Ginzburg, expressas no texto *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, serviram de base para a micro-história que se praticou nos Estados Unidos. Em contraponto a isso, a francesa acabou por trilhar o caminho já deixado pelos *Annales*. É interessante perceber, que a micro-história não é propriamente uma teoria, mas uma metodologia desenvolvida por alguns historiadores. Na prática, trata-se de uma tentativa de fazer a “história total”, mas construída a partir das camadas mais baixas da sociedade. Desse modo, constrói-se uma história que busca encontrar os indivíduos em diversos

contextos ao longo de sua vida, entendendo-o holisticamente e não somente, por exemplo, como alguém que está sendo inquirido na Inquisição.

Assim, existem algumas particularidades da micro-história, que a tornam distintas das outras formas de fazer a história e que são interessantes para a perspectiva tomada neste trabalho. A primeira é a ênfase na análise dos comportamentos em detrimento de categorias pré-estabelecidas. Isso não significa essas categorias sejam abolidas, mas que o interesse é na forma como os indivíduos interagem com ela. Em segundo lugar, a reconstrução do campo das possibilidades. Ou seja, a história trata de fatos consumados, isso significa que interessa aos historiadores o que, de fato, aconteceu. Esse interesse, acaba por privilegiar de fato aqueles que tomaram as decisões e “fizeram a história”. Surgem dois desdobramentos desse fato. Primeiro, a história é narrada como produto de acontecimentos e desprezando as possibilidades de acontecer de outras formas. Segundo, o ponto de vista foca nos vencedores, deixando de lado os vencidos, ou que não tiveram voz ativa no processo.

O trabalho de contextualização múltipla praticado pelos micro-historiadores parte de premissas muito diferentes. Ele afirma, em primeiro lugar, que cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e, portanto, se inscreve em contextos – de dimensões e de níveis variáveis, do mais local ao mais global. Não existe, portanto, hiato, menos ainda oposição entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrosociais: é, e este é o segundo ponto, uma versão diferente. (Revel, 1998, p. 27-28)

Assim, em terceiro lugar, surgiu o ‘excepcional normal’, ou seja, aquilo que foi tratado como diferente e que se constituiu às margens da sociedade, passou a ser visto como um elemento para a compreensão do todo. Em outras palavras, ao invés de tratar os casos específicos como excepcionais, buscou-se construir uma análise que o ligasse à sociedade como um todo. As obras da micro-história presam, portanto, em alocar esses indivíduos no mundo onde viveram e entender de que maneira construíram suas ideias.

Outro aspecto interessante elencado por Lepetit (1998) é que a escolha da escala de análise é fundamental para que se chegue próximo da realidade. Nesse caso, é preciso definir a profundidade do que se pretende enxergar e a qual distância, concomitantemente a isso, tem-se a análise. Ao final desse processo, é possível chegar à verossimilhança. Para explicar seu raciocínio, o autor se vale de uma metáfora que envolve a escala de mapas, como pode ser conferido no trecho a seguir de Lepetit (1998, p. 95)

Os historiadores, ao contrário, estabelecem suas conclusões na escala máxima de uma região (sul da Inglaterra, Provence, Flandres) e em cima de durações

compreendidas entre algumas dezenas de anos e de dois a três séculos. É exatamente porque os interlocutores não se situam no mesmo nível que eles não podem se entender. Assim como o mapa em escala de 1:25.000 não é mais verdadeiro que o mapa em escala de 1:500.000, as conclusões dos historiadores (ainda que estivessem mais próximas da escala humana e da experiência dos atores, suscetíveis de conhecer, nas algumas dezenas de anos de suas vidas, o punhado de aldeias ou cantões submetidos à observação) não são mais verdadeiras do que as de Boserup. Elas dão, sobre a realidade, explicações diferentes que só são excludentes, e, portanto, só podem ser opostas uma a outra, quando se crê que elas valem na mesma escala.

Fica evidenciado então que a aproximação da antropologia cultural, marcante na trajetória inicial da micro-história, é fundamental para as bases conceituais e teóricas que serão explicitadas em sua prática. Ao trazer figuras desconhecidas, buscar compreender as pessoas em seus diversos contextos e variar a escala de análise, essa historiografia dá, em alguma medida, voz aqueles que ficaram às margens da história. Isso não significa que essa teoria consiga jogar luz sobre todos os que viveram ao longo da história. É preciso lembrar que a história é feita a partir das fontes e os historiadores não inventam documentos. O que há é um alargamento do conceito de fonte história, utilizando-se de novos documentos e uma mudança no estilo de análise.

Giovanni Levi (2000) trata das dificuldades em traçar a existência de grupos marginalizados, mesmo se utilizando da micro-história. Isso significa que mesmo o trabalho sob essa perspectiva esbarra em dificuldades. Ginzburg (2007, p. 277) sintetiza de maneira magistral, recorrendo a Giovanni Levi, a micro-história.

Recentemente, Giovanni Levi falou da micro-história, concluindo “É um autorretrato, não o retrato de um grupo”. Eu tinha me proposto a fazer a mesma coisa, mas não consegui. Tanto os limites do grupo de que eu fazia parte quanto os limites do meu próprio eu me pareceram retrospectivamente móveis e incertos. Descobri com surpresa o quanto haviam sido importantes, sem eu saber, livros que eu nunca tinha lido, acontecimentos e pessoas de que ignorava a existência.

Contudo, as abordagens trazidas por ela e a oportunidade de se compreender a história sob outro ponto de vista são fundamentais tanto para a historiografia quanto para o ensino de história. Assim, para perceber de que maneira os historiadores se utilizam dessa metodologia, analisaremos duas obras fundamentais dessa linha historiográfica. O queijo e os vermes, de Carlo Ginzburg (2012), e Herança Imaterial de Giovanni Levi (2000), cujo prefácio, escrito por Jacques Revel, foi analisado anteriormente.

3.2 A micro-história aplicada: as obras de referência.

Em seu texto Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário, Carlo Ginzburg (2014) mostra, ao longo de seu estudo, como os fatos se interligam ao longo da história. Os fios são puxados

pelo autor, que constrói a sua história a partir dos indícios que vai encontrando ao longo dos fatos. Assim, a tessitura da narrativa pode ser comparada a um tapete. Os fios são cuidadosamente urdidos, garantindo que não haja pontas soltas. O sentido é garantido, mas ele pode variar de acordo com o ângulo de análise, ou da leitura. No processo de amarração dos fios, os fatos são concatenados de acordo com o objetivo do historiador. É importante perceber que não se prescinde dos fatos, apenas se discute a organização. Esse ponto de vista, pode ser expresso, segundo o autor, na arquitetura. Enquanto um europeu consegue diferenciar cuidadosamente duas construções da mesma época da sua região, ele planifica as construções de outros lugares ou épocas. Assim, ao olhar para o passado, os historiadores podem cometer o mesmo equívoco. Isso pode se dar, não pela ausência de fontes, mas pela forma como são trabalhadas. Desse modo, um olhar mais acurado pode ser fundamental para se perceberem as particularidades de uma sociedade.

O livro “O Queijo e os Vermes” (2012), de Carlo Ginzburg, traça a vida do moleiro Domenico Scandella, conhecido como Menocchio, que foi denunciado ao Santo Ofício. Nascido, segundo o autor, em 1532, vivia em uma região próxima a Veneza e fora denunciado por suas proposições heréticas. Durante o processo, foi preso e interrogado, sendo a verborragia uma característica marcante do moleiro. Suas ideias, consideradas heréticas, num momento em que a Inquisição, sobretudo na Península Itálica, lidava com a disseminação das ideias de Lutero, negava alguns Sacramentos da Igreja, questionava a riqueza do clero e da instituição e tinha uma ideia peculiar, que ia de encontro aos ensinamentos, sobre a criação do mundo.

Ao reconstruir a vida do moleiro, Ginzburg, busca compreendê-lo em seu tempo, trazendo elementos que reconstruam o período em que ele viveu. Assim, traça um panorama sobre as disputas entre os camponeses e os nobres da região, e as ligações com a cidade de Veneza. Nesse contexto, fica evidenciado que as ideias proferidas por ele, trazem consigo um repúdio às condições de vida dos camponeses, embora, segundo o autor, Menocchio não fosse alguém miserável. Para compreender aquilo que lia, havia um confronto com a realidade e, a partir dela, interpretava tanto as ideias da religião, quanto os livros que lia. Ginzburg (2012, p. 171) esclarece da seguinte forma

É essa tradição, profundamente radicada nos campos europeus, que explica a persistência tenaz de uma religião de camponeses, intolerante quanto aos dogmas e cerimônias, ligada aos ciclos da natureza, fundamentalmente pré-cristã. [...] porém, mesmo em situações de menor isolamento geográfico e cultural é possível descobrir indícios de uma religião camponesa, que assimilara e remodelara elementos estranhos – a começar pelos do cristianismo. O velho camponês inglês pensava em Deus como “um bom velho”, em Cristo como “um belo jovem”, na alma como “um grande osso cravado no corpo”, e no além como “um lindo campo verde” para onde se iria

caso se se comportasse bem, decerto não ignorava os dogmas do cristianismo: simplesmente os traduzia em imagens que correspondiam à sua realidade, às suas aspirações e fantasias.

Além disso, outro aspecto fundamental na reconstrução do caso do moleiro, é a forma como ele apreendia os ensinamentos sagrados. Ou seja, o autor buscou entender não o que se ensinava nas igrejas, mas como o denunciado se apropriava dessas ideias. É possível perceber que não se tratava de um processo passivo, mas marcado por tensões que ficam evidenciadas nas ideias apresentadas nos longos interrogatórios. Mesmo as ideias heréticas, desenvolvidas por ele, são baseadas na apropriação de textos, alguns que nada tinham de heréticos. Desse modo, é perceptível que a análise não foca apenas nas ideias que os livros traziam, mas como elas eram apropriadas por um moleiro no interior da Itália. Essa apropriação é sintetizada por Ginzburg (2012, p. 95) da seguinte forma:

Vimos, portanto, como Menocchio lia seus livros: destacava, chegando a deformar, palavras e frases; justapunha passagens diversas, fazendo explodir analogias fulminantes. Toda vez que confrontamos os textos com suas reações a eles, fomos levados a postular que Menocchio possuía uma chave de leitura oculta que as possíveis relações com um ou outro grupo de heréticos não são suficientes para explicar. Menocchio triturava e reelaborava suas leituras, indo muito além de qualquer modelo preestabelecido. Suas afirmações mais desconcertantes nasciam do contato com textos inócuos, como *As viagens*, de Mandeville, ou a *História del Giudicio*. Não o livro em si, mas o encontro da página escrita com a cultura oral é que formava, na cabeça de Menocchio, uma mistura explosiva.

Assim, é interessante perceber que os indivíduos não são passivos mediante o que lhes é imposto, mas há um processo de conflito que pode resultar na aceitação ou rejeição. É importante ressaltar que a perspectiva trazida por Ginzburg apresenta a história vista de baixo, sob os olhos daqueles que não apareceriam nos livros em outras circunstâncias. Além disso, também busca reconstruir a vivência do moleiro em outros aspectos da sua vida, como o seu nascimento, a sua magistratura, as suas visitas ao padre da vila vizinha e o seu cárcere no Santo Ofício. Ou seja, os documentos são apropriados de uma maneira distinta da história quantitativa apresentada por Lima (2016), fica evidenciado que a micro-história trata o passado em uma perspectiva distinta. Desse modo, é possível perceber como a visão de mundo de Menocchio tinha relação com as formas de concepção do passado em seu tempo, segundo Ginzburg (2012, p. 128)

Nas sociedades baseadas na tradição oral, a memória da comunidade tende involuntariamente a mascarar e a reabsorver as mudanças. À relativa plasticidade da vida material corresponde uma acentuada imobilidade da imagem do passado. As coisas sempre foram assim; o mundo é o que é. Apenas em períodos de aguda transformação social emerge a imagem, em geral mítica, de um passado diverso e melhor – um modelo de perfeição, diante do qual o presente aparece como declínio, degeneração. “Quando Adão

cavava e Eva tecia, quem era nobre?” A luta para transformar a ordem social torna-se então uma tentativa consciente de retorno àquele mítico passado.

No final do primeiro processo, Menocchio foi condenado a abjurar em público de todas as heresias, utilizar um hábito marcado com a cruz e prisão, os dois últimos até o fim de sua vida. Na sentença, após o recebimento de uma carta do réu pedindo, de modo peculiar, perdão por suas faltas, os inquisidores buscaram relacionar as suas convicções com heresias que circulavam no período. Além disso, reconheceram o perigo de suas ideias e buscaram refutar de modo a encerrar qualquer dúvida. Por causa disso, sua sentença foi maior do que o normal, o que demonstra o choque que as ideias do moleiro causaram nos experientes inquisidores do Santo Ofício. Apesar disso, foi solto 2 anos depois, após apelar novamente contra a sentença de prisão. Entrementes, a sua aldeia foi considerada seu novo cárcere, ficando restrito de se ausentar dela, além de não poder abandonar o uso do hábito penitencial. No seu retorno, conseguiu reaver o cargo que possuía na administração da paróquia, conseguida por meio de seu amigo de infância e pároco da igreja.

Sua sorte, contudo, não durou para sempre. Foi novamente denunciado e, aos 67 anos, enfrentou os tormentos físicos da Inquisição. Havia um agravante em sua conduta, o fato de já ter sido condenado no passado pelo Santo Ofício, demonstrava que não se arrependera de todos os seus atos e que era reincidente na sua heresia. Além disso, seu processo foi comunicado a Roma o qual foi respondido pelo cardeal responsável que se deveria proceder com o maior rigor. Assim, com tamanha pressão, Menocchio foi executado pelo Santo Ofício, o que, segundo Ginzburg (2012) demonstra o afã da Igreja em lidar com as heresias que demonstravam riscos, tanto aquelas cometidas por pessoas importantes, quanto as que eram feitas por indivíduos simples.

Nessa perspectiva é possível, ainda, perceber que as ideias de Menocchio não eram únicas. Ginzburg (2012) cita exemplos de outros indivíduos que, em regiões distintas haviam exposto teorias semelhantes sobre a mortalidade da alma e a incapacidade de Cristo de fugir de seu destino. Isso demonstra como havia uma circulação de informações de maneira oral que acabava moldando o imaginário das pessoas. Finalmente, é possível perceber que os indivíduos interagiam com o mundo onde viviam de maneiras múltiplas, buscando formas de se encontrar e de explicá-lo. Assim, ao dar sentido a esse mundo, eram capazes de agir nele e fazer suas escolhas, sempre restritas aos limites do que era possível.

A obra de Giovanni Levi (2000) guarda algumas distinções do trabalho de Ginzburg (2012). Em primeiro lugar, o estudo é feito a partir de uma comunidade e não de um indivíduo. Embora ambas se passem na Itália, são em regiões distintas e em períodos diferentes.

Finalmente, a natureza da documentação também é diferente. Enquanto Ginzburg se utiliza maciçamente de processos da Inquisição, o acervo documental de Levi é mais diverso e se apoia em outras fontes. Sendo assim, Revel (1998, p. 37), traduz em algumas linhas a ideia de pensamento que Giovanni Levi traz em suas obras.

Um dos efeitos da passagem para o “micro” é transformar, por exemplo, a natureza da informação e a relação que o historiador mantém com ela. G. Levi gosta de comparar seu trabalho com o da heroína de uma novela de Henry James intitulada *In the Cage*: telegrafista trancada atrás de seu guichê, ela reconstrói o mundo exterior a partir das migalhas de informação que recebe a fim de transmitir. Ela não as escolhe, mas tem que produzir inteligibilidade a partir delas. Mas a parábola tem limites que é importante marcar: pois o que distingue o historiador da telegrafista de James é que, sendo tão desmuniado quanto ela, ele sabe que a sua informação é uma dentro da realidade que lhe é imposta, à qual ele acrescenta as suas próprias escolhas. Dessa série de vieses sucessivos, ele pode tentar medir os efeitos, e tirar deles as consequências.

Giovanni Levi, na obra *Herança Imaterial* (2000), faz de si uma comparação que não se distingue tanto da análise anterior. O autor compara seu trabalho a ficar 25 anos sentado na praça principal da vila e utilizar-se dessas informações para produzir um relato sobre ela. Desse modo, ele expressa uma ligação importante com a antropologia e seus métodos imortalizados em três verbos: olhar, ouvir e escrever (Oliveira, 1996).

Para construir um panorama tão amplo, Levi se valeu de vários documentos e buscou mapear a existência das pessoas, entendendo de que maneira elas aparecem em diversos contextos. Além disso, ele faz uma crítica aos métodos da história quantitativa que conduziria a respostas fáceis sobre o passado, gerando impressões distantes e, por vezes, descoladas da realidade. Outro aspecto interessante é o silenciamento de determinadas camadas da população nas fontes, assim, mulheres, crianças e pobres aparecem de maneira superficial na documentação, o que dificulta o seu estudo aprofundado. A forma como constrói o seu estudo, é explicitada por Levi (2000, p. 104)

Reconstruir uma história de família com base em documentos pouco discursivos, com compras, vendas e testamentos, exerce um fascínio semelhante ao de um quebra-cabeça. As coerências e os encaixes, que aos poucos vão sendo encontrados, causam uma satisfação que talvez não seja automaticamente transmitida ao leitor. De qualquer forma, graças a estes pequenos acontecimentos familiares, é possível observar aspectos relevantes da lógica social que operou sob o Antigo Regime.

É interessante perceber que o autor não abdica de utilizar meios característicos da historiografia quantitativa e expor seus dados. Tabelas e gráficos são apresentados ao longo do texto como meio de apresentar dados importantes para o trabalho. O que muda, neste caso, é que o a escala de observação foca nas histórias dos grupos familiares, assim, os outros meios servem apenas para complementar o que se apresenta.

Esse jogo de escalas, para retomar o título do livro de Revel (1998), é fundamental para se chegar a conclusões que sejam mais próximas da realidade. Ao estudar a posse de terras, Levi (2000) percebe que o valor das vendas se modifica conforme a relação estabelecida. Desse modo, os estranhos compram terras por valores mais baixos do que os parentes próximos. A primeira conclusão que se poderia chegar, é de que os valores são mais altos em função de disputas ou rivalidades. Contudo, ao modificar a escala de análise, o autor percebe que, em alguns casos registrados, o valor pago pela terra se tratava, na verdade, do abatimento de dívidas. Assim, um pedaço de terra era passado para um parente como forma de quitar uma dívida que, em muitos casos, tinha um valor considerável. Percebe-se, portanto, que aproximar escala de análise é fundamental para se identificar as vicissitudes de um período e lugar.

O texto então avança e vai demonstrando, através do uso dos documentos, de que maneira as relações se constituíram naquela sociedade. Em que medida os conflitos avançaram, por quais motivos se deram e de que maneira foram resolvidos. O papel de todos os habitantes daquela região não fica muito claro pelo limite que foi encontrado na documentação, sobretudo no que diz respeito às camadas marginalizadas. Apesar disso, por meio do exercício da micro-história, o autor constrói um panorama complexo daqueles indivíduos, mostrando que a complexidade dos atores é sempre fundamental no processo histórico. Percebendo a importâncias desses movimentos, Levi (2000, p. 265) conclui seu livro com a seguinte consideração

Uma aventura política que durou cinquenta anos, em uma forma tão particular mas, também, tão indicativa do modo de agir e de pensar do mundo camponês no século XVII, tinha se fechado definitivamente. Prefiro imaginar que toda esta multidão que passou diante de nós tenha contado alguma coisa não somente para si mesma. Espero que com sua pobre prática cotidiana tenha contribuído para determinar, no bem e no mal, o caráter do Estado moderno, as escolhas e os compromissos das suas classes dominantes.

É perceptível nas duas obras o objetivo de narrar a história sob outro ponto de vista, rompendo com uma lógica quantitativa e imune a mudança. Personagens cujas trajetórias foram reconstruídas e ajudaram a dar sentido a um mundo muito distante de nossos dias. As duas obras abrem um caminho interessante na historiografia ao questionarem se as pessoas viviam de fato como as regras determinavam. É possível perceber que a capacidade de fazer escolhas e alargar os limites são inerentes à vida humana e isso é fundamental para que as coisas mudem. Assim, mesmo de forma inconsciente e com outros objetivos, mulheres e homens acabam fazendo a história, mesmo sem ter ideia das consequências de seus atos.

3.3 A teoria da história da sala de aula: como utilizar o micro?

Até este momento tratamos dos aspectos teóricos da micro-história e suas implicações no fazer historiográfico. Contudo, e esse é o foco deste trabalho, como essa teoria pode ser utilizada na sala de aula? Se há escritos em abundância sobre a micro-história, o mesmo não se percebe sobre o seu uso na educação. No levantamento feito para escrever esta seção, apenas uma dissertação que se utiliza da micro-história como ferramenta didática foi encontrada. Outros trabalhos foram sugeridos nas buscas, mas eles se baseiam no uso da biografia ou em história local, que têm uma perspectiva distinta da micro-história. Assim, é necessário se questionar, em primeiro lugar, qual o lugar da teoria e metodologia da história no ensino?

A relação entre a teoria da história e a vida prática pode ser percebida no questionamento “por que os homens fazem história?” (Mendes, 2022, p. 95). Essa pergunta é respondida pela teoria, que se debruça sobre as práticas do passado, na qual homens e mulheres buscaram um sentido para sua existência e uma explicação para a existência. Desse modo, Rüsen (2016), nos lembra de que quando um indivíduo tem problemas com seu passado, ele recorre à terapia como modo de lidar com essas questões. Assim, é importante que o ensino de história estabeleça uma conexão com passado, de modo que a sociedade possa ter a sua memória estabelecida e lide com ela de maneira coletiva. Nesta perspectiva, é preciso construir uma ligação entre a teoria e o ensino de história. Para Mendes (2022, p. 91)

Isso significa que, no âmbito da educação básica, as reflexões teóricas sobre o que é história e as discussões metodológicas sobre como realizar uma pesquisa não devem apenas ter função propedêutica e ficar restritas a um momento específico do ano letivo, mas perpassar de modo transversal toda a prática de ensino, estruturando o modo como o professor de História aborda os conteúdos.

Essa perspectiva de ensino não busca formar historiadores nas escolas, mas que o professor se utilize dos conhecimentos que desenvolveu nessa área para desenvolver em seus alunos uma forma distinta de conceber a história. Assim, deixa-se de lado a ideia de um passado que tem apenas fatos empilhados a serem decorados, sendo substituída por uma ideia de história que, de fato, tenha aplicabilidade em sua vida e o auxilie a se encontrar no tempo, dando sentido à sua existência. Além disso, esse trabalho ajuda a construir a ideia de um passado que se construiu de uma forma, mas poderia ter sido de outra, demonstrando as opções de escolha que as pessoas tinham dentro daquele contexto. Nesse sentido, vai ao encontro das percepções de Lee (2003), quando ele percebe que há um juízo de valor dos estudantes sobre o passado. Ele se manifesta tanto no sentido de entender esse período como inferior do ponto de vista tecnológico, quanto ao julgar as ações dos atores sabendo as consequências que elas tiveram.

O autor chama atenção para as relações entre a hermenêutica e a abordagem analítica. A abordagem hermenêutica trata da forma como os seres humanos viam a sua realidade e buscavam interagir nela. Já a abordagem analítica compreende as mudanças que se processam, mas estão além do controle das pessoas. Ou seja, é impraticável pensar, segundo o autor, o ensino de história sem a junção dessas duas formas de estudar o passado. Desse modo, é proposto o método dialético que, segundo Mendes (2022, p. 103),

Na perspectiva dialética, o tempo é experimentado como uma determinação mútua entre as condições objetivas e as intenções subjetivas, e algumas coisas são possíveis em determinado contexto e explicáveis mediante a coordenação entre tais condições e intenções. Assim, embora os sujeitos sejam limitados por um conjunto de fatores históricos, eles não são totalmente previsíveis em suas ações.

Ficou evidenciado que a teoria e metodologia são um aporte importante no ensino, na medida em que ajudam a problematizar a produção do conhecimento e direcionam um olhar mais atento ao passado. Assim, o ensino de história pode ganhar outras perspectivas que vão além da repetição de fatos em sequência, buscando dar um sentido ao passado, lembrando sempre da importância de que ele seja relevante para os estudantes. Nesse sentido os trabalhos de Teixeira (2015, 2016), foram fundamentais para que este trabalho fosse desenvolvido.

A autora, em sua dissertação de mestrado, parte da micro-história para a construção de sequências didáticas que seriam aplicadas em estudantes do ensino básico. Segundo Teixeira (2016, p. 21), “A micro-história apresenta-se como alternativa às abordagens totalizantes e propõe novas estratégias metodológicas, visando revalidar o discurso histórico frente ao desafio de construir um conhecimento válido”. Assim, percebe-se que a opção pela micro-história se dá a partir da percepção de que ela se apresenta como uma alternativa que rompe com a ideia de totalização, buscando uma análise centrada nas trajetórias individuais. Isso será trabalhado pela autora nas atividades propostas.

Para a construção das sequências, são utilizados textos publicados na Revista de História da Biblioteca Nacional. Foram três as propostas, a primeira tratava de Madame Durocher, uma parteira, a segunda da história de três monges durante a Guerra do Contestado e a terceira sobre dois habitantes de Minas Gerais no século XVIII que foram condenados à morte pela Inquisição. Para elaborar o trabalho, Teixeira (2016) se utilizou da teoria da SD voltada para as linguagens e apresentadas por Araújo (2013). Desse modo, a ideia de uma apresentação, seguida da produção inicial, módulos de desenvolvimento e uma atividade final, são a base deste modelo. Contudo, as sequências não foram aplicadas e seus resultados discutidos no trabalho, fazendo com que não seja possível observar a viabilidade dessas propostas.

Rocha (2021) também aponta a possibilidade de se utilizar a micro-história no ensino de história, sobretudo por meio da literatura. Apesar desse apontamento, o autor não desenvolveu a ideia, sugerindo como uma possibilidade que poderia ser explorada por outros pesquisadores. Ele cita o trabalho de Teixeira (2016) como um exemplo dessa tentativa, embora ela não se utilize da literatura como fonte para sua pesquisa.

É possível perceber que apesar de ter uma trajetória consolidada na academia, a micro-história ainda não é uma opção recorrente para os professores que estão na sala de aula da educação básica. Embora seja possível que os docentes se utilizem dela em suas aulas, não é possível perceber em que medida isso acontece. Contudo, no ambiente acadêmico, é possível perceber que propostas que tenham esse sentido ainda não são comuns.

Os usos da micro-história, se bem explorados, podem ser diversos dentro do ambiente da sala de aula e proporcionam um rompimento com uma tradição de se ensinar. Da mesma maneira que a mudança na escala de análise causou tantos impactos na historiografia, é possível imaginar que esses impactos podem ser estendidos à realidade da sala de aula. Os alunos podem se ver na história, percebendo que a história é feita também por pessoas comuns. Assim, ao olharem para o passado, podem encontrar respostas para o seu presente e futuro, enxergando possibilidades que não eram percebidas de outra forma. No final das contas, o ensino de história, como nos lembra Rüsen (2016), deve criar uma consciência histórica nos estudantes para que eles, efetivamente, possam se encontrar no tempo.

4 A Literatura como Arte e fonte para o Ensino de História

O bem de um livro está em ser lido. Um livro é feito de signos que falam de outros signos, os quais por sua vez falam das coisas. Sem um olho que leia, um livro traz signos que não produzem conceitos, e, portanto, é mudo.

Umberto Eco¹⁰

Nesta seção trataremos da literatura enquanto arte, mas também enquanto fonte tanto para a pesquisa, quanto para o ensino de história. Ela estará dividida em quatro partes. Na primeira faremos uma análise sobre a literatura enquanto produto, ou obra de arte, feito por uma pessoa. Nessa perspectiva, a relação entre autor, obra e público será objeto de análise para se compreender os impactos que ela tem na sociedade. O público representa um importante papel nessa relação porque a obra ganha sentido a partir do contato com ele, além disso, as relações estabelecidas com o autor influenciam seu trabalho de diversas maneiras.

Em seguida, e não seria possível dissociar ambos, a prática da leitura será discutida. Há muitos fatores que influenciam na forma como o leitor apreende o sentido do texto, e eles precisam ser considerados dentro dessa pesquisa. Desse modo, dois deles merecem destaque. Em primeiro lugar, no mundo do texto, iremos abordar os aspectos materiais e sociais que estão presentes nele, ou seja, como a mensagem é criada e como é transmitida. A transmissão é importante porque ela impacta na recepção da obra e ajuda a pensar formas de transmitir um texto de acordo com o público que se imagina. Em segundo lugar, o mundo do leitor será abordado e compreende-se aqui, que a leitura é uma construção de sentido e não uma reconstituição das ideias do autor. Para isso, três conceitos irão nortear a discussão: fisiologia, história e biblioteca. Os dois últimos se inserem dentro da perspectiva desse trabalho e ajudam a desvelar as formas como o sentido é construído, apontando caminhos para a construção do produto educacional.

A terceira parte irá fazer um breve relato da relação entre a História e a Literatura enquanto campos de conhecimento que têm uma dimensão narrativa e são representações do real, e a literatura enquanto fonte para a pesquisa histórica. Finalmente, a última parte tratará das experiências de uso da literatura em sala de aula. Nesse caso, alguns trabalhos, como dissertações de mestrado, serão estudados, além de artigos que tenham como objetivo elucidar formas de abordar esse tema na escola. Nesse contexto, a literatura pode se revelar como um importante instrumento de discussão, narrando a história a partir de um ponto de vista distinto,

¹⁰ Excerto do livro *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco, publicado pela editora Record, 2018.

como a história dos vencidos, rompendo com a historiografia tradicional que ainda serve de base para o ensino.

4.1 A arte de escrever

Umberto Eco, no excerto destacado no início desta seção, apresenta uma definição sobre o benefício dos livros. Segundo o autor, eles são signos que portam outros signos, desse modo, têm uma estreita relação com a sociedade na qual foram produzidos e com aquelas que os recuperarem. Ler, segundo essa perspectiva, seria decifrar os signos de modo a construir um sentido, que pode variar no tempo e no espaço. A leitura, dessa forma, apresenta-se como fundamental porque é ela que dá sentido ao texto. Os livros, entretanto, apresentam uma gama de variedades e podem ser, por exemplo, jornalísticos, historiográficos, didáticos, de autoajuda, portadores de teorias da conspiração e eróticos. Em cada situação um conjunto de signos é empregado em uma narrativa, essa urdidura é fundamental para que se atinja o objetivo esperado pelo autor.

Antonio Candido (1999) situa a literatura como estando dentro de uma necessidade humana universal de ficção e fantasia. Todos os seres humanos têm essa necessidade e ela aparece desde as sociedades antigas. Nessa perspectiva, Candido (2006, p. 63), entende a literatura enquanto arte e a define da seguinte forma “[...] é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos”.

A produção literária, sob esse ponto de vista, é compreendida como uma representação da sociedade e dos costumes de uma época. Contudo, o conceito de representação, segundo Chartier (2002) tem dois sentidos. O primeiro está ligado a representação de algo que não está presente, portanto, a imagem criada visa substituir a ausência. Um exemplo seria quando da morte de um rei, uma efígie é composta como substituição à sua presença, neste caso, uma representação. O outro sentido está ligado aos símbolos, ou seja, uma representação de um sentimento como o amor é, comumente, um coração. Sob esse ponto de vista, a literatura se encaixa enquanto representação de uma sociedade, ela pode representar algo que não existe, como um rei ou um indivíduo, contribuindo para a construção, segundo Pesavento (2003), do imaginário e sua compreensão por outros. À história caberia o mesmo papel, mas ela o faria em relação ao real do passado, ou seja, ela também é uma representação de um passado que aconteceu.

Pensar sobre o autor dessa representação é fundamental porque, é sob o seu olhar, que ela é constituída, embora não seja sob ele que ela será analisada. Ao tratar das pinturas rupestres,

Candido (2006), infere que elas não eram uma criação aleatória, um simples passatempo, mas uma criação de um indivíduo. A obra de arte, nesse ponto de vista, é resultado das demandas individuais do seu criador e das relações da sociedade na qual ele vive. Em todo caso, ela depende do talento criativo de um indivíduo, nesse sentido, o autor rechaça a ideia de que uma obra seja um simples apanhado de histórias que circulavam na oralidade. Para ele, a *Ilíada* ou a *Odisseia* e os contos dos Irmãos Grimm, são frutos do refinamento estético de um indivíduo que, em seu ato criador, deu sentido a essas histórias. Ou seja, não é possível compreender uma obra sem perceber o sujeito que a construiu porque ambos são indissociáveis. Assim, dos quatro momentos da produção, citados por Candido (2006, p. 31) “a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio.”, três estão ligados à atividade do criador, a síntese é a obra que emerge desse processo, entra em contato com o meio e adquire significado.

As necessidades do artista têm tanta influência sobre a obra, quanto a época na qual ela foi concebida. Neste caso, por exemplo, a ideia de ascensão social pode impelir um artista a produzir sua obra, mas ele o fará dentro de determinadas condições. Segundo Candido (2009, p. 83).

Isto quer dizer que o escritor, numa determinada sociedade, é não apenas o indivíduo capaz de exprimir a sua originalidade (que o delimita e especifica entre todos), mas alguém desempenhando um papel social, ocupando uma posição relativa ao seu grupo profissional e correspondendo a certas expectativas dos leitores ou auditores. A matéria e a forma da sua obra dependerão em parte da tensão entre as veleidades profundas e a consonância ao meio, caracterizando um diálogo mais ou menos vivo entre criador e público.

As obras, produzidas por esses artistas, podem ser definidas em dois tipos, “arte de segregação” e “arte de agregação” (Candido, 2009, p. 32). A primeira é feita para um grupo de leitores reduzidos porque quebra com o padrão simbólico. A segunda é construída a partir dos sistemas de representação da sociedade na qual foi feita. Ao produzir o autor de uma obra a insere, conscientemente ou não, em uma dessas categorias. Ela atua como um mediador entre o autor, que a concebe, e o público, que a recebe, assim, ela ganha sentido quando apreciada. O público também atua como mediador entre a obra e o autor, fazendo com que ele tenha a consciência da obra quando ela é recepcionada por ele. Segundo Candido (2009, p. 84).

A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse

processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo

Duas categorias, segundo o autor, são importantes para se compreender a tecitura da obra. Em primeiro, os valores sociais e ideologias que marcam o seu conteúdo e, em segundo lugar, as técnicas de conteúdos, que são fundamentais para a sua forma. No primeiro aspecto, os valores de um tempo, as formas de pensar e suas as ideologias marcam profundamente o conteúdo da obra de arte produzida, um exemplo é a influência católica na obra da Divina Comédia, de Dante Alighieri. Já o segundo trata das formas de transmissão dos conteúdos e pode ser evidenciado, por exemplo, pelo surgimento do jornal, que deu o meio de existência dos folhetins românticos e que foram importantes para o surgimento de outras formas de arte, como o cinema.

O terceiro aspecto da análise que está intrinsecamente ligado aos demais é o público, o receptor da obra, mas que também o faz dentro de determinadas condições. Segundo nos lembra Candido (2006, p. 46).

A sociedade, com efeito, traça normas por vezes tirânicas para o amador de arte, e muito do que julgamos, reação espontânea de nossa sensibilidade, é, de fato, conformidade automática aos padrões. Embora esta verificação fira a nossa vaidade, o certo é que muito poucos dentre nós seriam capazes de manifestar um juízo livre de injunções diretas do meio em que vivemos.

Ou seja, a apreensão das obras está condicionada as normas sociais e, como frisa o autor, é pouco provável que se consiga escapar delas. Entretanto, a percepção do público sobre as obras é fundamental, porque é a partir dessa relação que ela adquire sentido. Esse contato também influencia nos rumos do autor e, em alguns casos, acaba ditando a produção literária. Um exemplo citado por Candido (2006) é o de Arthur Conan Doyle que acabou ficando refém de seu Sherlock Holmes em função da recepção do público.

A apreensão da obra é, de acordo com Bourdieu (2011), guiada também pela influência da escolarização nesse processo. Em seus estudos o autor verificou que indivíduos que eram autodidatas tinham uma compreensão distinta das obras em relação àqueles que passaram pela escola. A diferença consistia no fato de que os primeiros tinham uma relação mais estreita com uma obra, tomando-a como uma espécie de guia, enquanto os demais a viam como um veiculador de ideias que deveriam ser compreendidas e, eventualmente, criticadas. Para o autor,

O que me surpreendeu nos testemunhos de autodidatas que nos foram relatados é que testemunham uma espécie de necessidade de leitura que, de uma certa maneira, a escola destrói para criar outra, de uma outra forma. Há um feito de erradicação da necessidade de leitura como necessidade de informação: aquele que toma o livro como depositário de segredos [...] que possui o livro como um guia de vida, como um texto ao qual se pergunta a arte de viver, sendo o modelo o livro por excelência, a Bíblia. [...] Penso que o

sistema escolar desencoraja essa expectativa e, de uma vez, destrói uma certa forma de leitura (Bourdieu, 2011, p. 241)

O autor ainda avança na crítica, alegando que há uma destruição de uma forma popular de pensamento. Desse modo, as pessoas são colocadas em contato com uma cultura erudita e passam a aprender o que se deve, ou não, ler. Fazem-no, assim, a partir de referências e buscando se distinguir de alguns, na mesma medida em que buscam se assemelhar a outros.

Essa cultura é construída através de um poder simbólico atribuído aos intelectuais. Assim, a definição de uma obra como pertencente a uma cultura intelectual não se dá aleatoriamente, há uma “produção da crença do valor do produto” (Bourdieu; Chartier, 2011, p. 240). Ao se construir essa definição, os indivíduos que buscam distinguir-se socialmente, passam a consumir esse tipo de cultura e, com isso, diferenciam-se dos demais. Candido (2006) cita um exemplo que auxilia na compreensão desse fato. Em Paris, no ano de 1837, houve uma apresentação de música clássica com obras de dois autores, Pixis e Beethoven. Contudo, houve um equívoco na impressão do folheto no qual se trocou a ordem de apresentação. Desse modo, a obra de Pixis foi apresentada como sendo a de Beethoven, e foi vivamente aplaudida pelos que estavam acompanhando. Enquanto a obra do célebre alemão foi apresentada como sendo do desconhecido autor, esta foi vaiada e alguns chegaram a abandonar a sala de apresentação. Esse fato denota como a apreensão de uma obra se guia por fatores diversos e que vão além da simples qualidade do que se ouve ou se vê.

Outro aspecto importante, e que será discutido em maior profundidade posteriormente, é a forma de comunicação da obra. O modo como ela é transmitida impacta a sua recepção. Um exemplo são as peças clássicas do teatro grego, que foram inicialmente escritas para serem encenadas, mas passaram a ser lidas em formato de texto. Essa variação da forma de transmissão, além de modificar o público-alvo, também irá impactar na recepção da mensagem.

Percebemos nessa primeira etapa os três elementos para pensarmos sobre a literatura. O autor, a obra e o público. Cada um individualmente e relacionados entre si, são fundamentais para se compreender o processo de criação e apropriação da literatura. Nesse sentido, são fornecidos elementos que ajudam a pensar como a obra escolhida para o produto educacional foi construída, bem como a importância do público para a construção do sentido. Na próxima etapa iremos nos ater ao processo de leitura e, para tal, iremos confrontar a imposição da ortodoxia do texto com a prática cultural da leitura.

4.2 A leitura como prática.

No já citado texto de Pierre Bourdieu (2011), no qual ele participou de um debate com o historiador francês Roger Chartier, a leitura é definida como uma prática cultural. O debate, e os demais capítulos do livro, apresentam-na como uma prática que é diferente no tempo e no espaço e guiada por diversos fatores. Eles se apresentam numa perspectiva interessante para esse trabalho porque auxiliam na compreensão da construção do sentido que os estudantes fazem ao serem confrontados com um texto. Abordaremos dois aspectos importantes e fundamentais para a compreensão da prática da leitura. O mundo do texto, e suas imposições, e o mundo do leitor, e suas apropriações.

Para tal acepção, utilizaremos Chartier (2002) que aborda esses dois componentes fundamentais para compreender o processo. Para isso, o autor recorre a Paul Ricoeur, no qual o mundo do texto é definido como “[...] um mundo de objetos e de performances cujos dispositivos e regras permitem e restringem a produção do sentido” (Chartier, 2002, p. 258). E o mundo do leitor que é definido “por um mesmo conjunto de competências, de normas, de usos e de interesses.” (Chartier, 2002, p. 258).

Começaremos pelo mundo do texto, não porque ele seja mais importante, mas porque ele faz parte da primeira etapa da criação literária. De acordo com, Roger Chartier (2011), um texto contém uma série de artifícios que conduzirão a leitura e que são decididos pelo autor. Para ele,

[...] podemos definir como relevante à produção de textos as senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção. Essas instruções, dirigidas claramente ou impostas inconscientemente ao leitor, visam a definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor seu sentido. (Chartier, 2011, p. 96).

Nesse sentido, o autor tem controle sobre a obra que produz dentro do campo da escrita. Contudo, a edição da obra está sob o domínio de outro indivíduo. O editor, nesse contexto, detém o poder de decisão quanto à formatação da obra. Esse é um aspecto importante, porque a forma como um texto é distribuído, na sua materialidade, auxilia na compreensão da circulação e apropriação das ideias contidas nele. As características de sua impressão, como o fôlho escolhido, a qualidade do papel e a disposição dos capítulos dentro da página ajudam a definir e chamar atenção para determinados pontos da obra. Nesse aspecto, o autor não detém autonomia e há uma interferência na leitura e apreensão do texto. Um motivo para tal ingerência foi a necessidade de ampliar o público que tinha acesso aos textos, para isso, era preciso reduzir o seu valor, o que gerava uma queda na qualidade da impressão.

Parte da literatura que hoje é lida foi escrita com uma perspectiva diferente, portanto, a representação oral do texto também é um elemento a ser considerado. Para explicar seu ponto de vista, Chartier (2002) cita a grande obra de Miguel de Cervantes, “Dom Quixote”, cujos capítulos tinham uma duração curta para que pudessem ser lidos inteiramente, sem prejuízo à compreensão dos ouvintes¹¹. Um outro ponto levantado pelo autor é o conflito entre dois mundos, o da narração oral e a o da narração escrita. Esse ponto é visualizado com maior clareza quando Sancho narra um conto para Quixote. Essa narração é marcada por intromissões do narrador, que utiliza da história para traçar paralelos com a situação vivida. A frieza do texto, a qual o cavaleiro estava habituado, contrapôs-se à oralidade. O responsável por fazer a ilação na leitura é aquele que lê, já na oralidade o narrador tem condições de conduzir a reflexão. Assim, não se pode desconsiderar que a leitura silenciosa e individual gera uma compreensão distinta de uma obra, em relação ao contato coletivo. É importante frisar esse aspecto porque a leitura conduzida em sala de aula ou feita de maneira individual impacta na apreensão do texto por parte do estudante.

A pontuação também tem sua historicidade e importância no texto, em seu percurso histórico dois fatores são perceptíveis. Em primeiro lugar, a pontuação empregada pelo autor tinha relação com marcas de oralidade e a indicação aspectos importantes da leitura. Contudo, os responsáveis pela impressão, acabavam por mexer no texto e interferiam nesses aspectos, reforçando a liberdade que os operários tinham durante o processo. Outro ponto suscitado pelo autor é a presença de pessoas, geralmente com formação universitária, que buscavam padronizar a gramática e interferiam no texto com esse objetivo. Assim, pode-se perceber que o processo de construção dos idiomas foi marcado por tensões e que nem mesmo o autor tinha condições de definir o sentido que seu texto iria adquirir durante o processo de impressão.

É preciso lembrar que o escritor não controla o momento no qual sua obra será resgatada e lida, tampouco em qual contexto isso se dará. Desse modo, segundo Bourdieu (2011), o que muda nos livros é o fato de que eles não mudam, ou seja, as palavras escritas permanecem as mesmas ao longo do tempo, mas a interpretação muda ao longo da história. A variação da interpretação também muda através dos leitores e o autor Jean Marie Goulemot (2011), apresentou três aspectos fundamentais para se compreender a leitura.

¹¹ Essa necessidade, segundo Chartier (2002), vem do fato de que muitas pessoas não eram alfabetizadas no período. Assim, era comum uma leitura coletiva na qual, um indivíduo letrado, lia para todos uma obra, fazendo com que todos tivessem acesso à história. Para facilitar o processo de compreensão da obra pelos ouvintes, ela era escrita de uma forma que favorecesse esse tipo de situação. Desse modo, os capítulos curtos acabavam por ter uma narrativa mais ágil, evitando a quebra de uma ideia com a pausa da leitura e favorecendo a compreensão da história.

Goulemot (2011, p. 107) define que “a leitura é sempre uma produção de sentido”, assim, toda leitura é feita com base em referências exteriores. Para ele, em todas as situações, “ler é [...] constituir e não reconstituir um sentido.” (Goulemot, 2011, p.108), ou seja, o leitor dá um sentido para o texto e não busca o sentido que o autor queria conferir às suas palavras.

Para o autor três aspectos são importantes quando se pensa a relação do leitor com o texto. São eles a fisiologia, a história e a biblioteca. A fisiologia se manifesta de duas formas, em primeiro lugar é evidenciada pela postura que se tem ao ler. Há indicações subliminares sobre a posição em que se deve estudar, por exemplo, ou ao se fazer a leitura de um livro romântico. Em segundo lugar, o autor chama atenção para a alteração que a leitura causa na fisiologia, por meio do impacto que ela gera no corpo, como resultado do processo. Para isso, Goulemot (2000), fez um estudo sobre a leitura de livros pornográficos na França no século XVIII e buscou compreender como essas obras impactavam seus leitores, inclusive fisiologicamente.

A história ajuda a compreender a visão sobre o texto e a interpretação que se dá de uma obra. Ao analisar sua carreira de professor, Goulemot (2011) identifica maio de 1968 como ponto fulcral para uma mudança no olhar sobre algumas obras de literatura. Nessa perspectiva, o que se coloca em causa é o modo como a leitura é influenciada pela história, ou seja, alguns autores eram lidos numa determinada chave e passaram a ser lidos através de outra, após os acontecimentos de 1968. O autor ainda trata da história mítica, em que relembra os grandes eventos da França. Esses momentos também têm impacto, seja pela manipulação do passado em função das lutas do presente, ou pela criação de um jeito francês de ler. De acordo com o autor “compreender o que está em jogo na leitura também seria, talvez, reconstituir as memórias históricas em obra nos diversos momentos da história cultural.” (Goulemot, 2011, p. 112).

Finalmente, ao tratar da biblioteca, o autor sintetiza da seguinte forma, “Quis dizer com isso que qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros” (Goulemot, 2011, p. 112). Segundo essa perspectiva, a leitura passa pela “memória de leituras anteriores” e até as casas editoriais impactam na apreensão da obra, o fato de um livro ser impresso por uma determinada editora e não o ser por outra traz consigo algumas consequências. O fator horizonte de expectativa também influencia no processo, uma vez que os autores escrevem dentro da expectativa de seu tempo. Ao fazê-lo utiliza-se de códigos e signos próprios de sua época que serão capazes de interpelar o leitor. Esse conjunto de sentidos, também é utilizado pelo leitor, o que leva o autor à seguinte conclusão, “A biblioteca cultural serve tanto para escrever quanto para ler. Chega a ser, creio eu, a condição de possibilidade para a construção do sentido” (Goulemot, 2011, p. 115).

O autor não nega que a narrativa produza efeitos e pondera que esses eles são construídos a partir da relação dos três elementos apresentados anteriormente. Segundo Goulemot (2011, p. 115), “Louis Marrian escreveu que a narração é uma armadilha, acrescentarei que ela é um mecanismo apto a produzir efeitos e que a leitura é, no fim das contas, a oscilação dessa máquina em confronto com o corpo, com o tempo e com a cultura adquirida”.

Percebe-se, portanto, que esses aspectos relacionados ao mundo do leitor, devem ser levados em consideração, sobretudo nas experiências do uso da literatura em sala de aula. Ao se compreender como se dá a construção de sentido por parte dos estudantes e entendendo os elementos que o compõe, abre-se um caminho para seu uso na escola de modo reflexivo e fugindo da tentação da utilização para ilustrar as palavras do professor. Não se pode perder de vista que esses fatores engajam o leitor, desse modo, um conjunto de leitores não leem o mesmo livro e, tampouco, uma pessoa lê o mesmo livro duas vezes. Nesse sentido, Umberto Eco (2011) em sua grande obra “O Nome da Rosa”, talvez tenha sintetizado de maneira eficaz a relação dos leitores com o livro, “Os livros não são feitos para acreditarmos neles, mas para serem submetidos a investigações. Diante de um livro não devemos nos perguntar o que diz, mas o que quer dizer, ideia que os velhos comentadores dos livros sagrados tiveram claríssima.” (Eco, 2011, p. 353). Assim, discutidos os aspectos que influem na leitura de um texto, vamos nos ater agora a literatura enquanto fonte para a história e, posteriormente, para o ensino de história.

4.3 O encontro entre a história e a literatura.

As relações entre história e literatura podem ser observadas de duas formas. A primeira perspectiva diz respeito à dimensão narrativa de ambas e a maneira como elas representam a realidade. A outra a trata como fonte para a história e as perspectivas que ela permite acessar do passado.

A dimensão narrativa da história foi motivo de querelas e tirou o sono dos historiadores, sobretudo a partir das publicações de Hayden White (1995), que enfatizavam uma certa liberdade do historiador ao produzir uma narrativa sobre o passado. Contra essas proposições se levantaram vozes contrárias e favoráveis, dentre aquelas que criticaram, destaca-se o historiador italiano Carlo Ginzburg (2002), que já foi abordado durante a discussão sobre a micro-história. Prost (2008) nos lembra que a história pode ser um gênero literário, mas não o é exclusivamente. Segundo Pesavento (2003, p. 32), “[...] História e Literatura são formas distintas, porém próximas, de dizer a realidade e de lhe atribuir/desvelar sentidos, e hoje se pode dizer que estão mais próximas do que nunca”.

A história, assim como a literatura, é um dos discursos que constroem a realidade, isso não tira da história o rigor de um método ou do uso de documentos, mas relembra que os vestígios deixados pelo passado também são construções. Assim, ela é colocada num lugar onde a narração é um elemento importante e a ficção entra como uma possibilidade. Importante salientar que a ideia de ficção de Pesavento (2003) não é de algo falso ou inventado, mas próximo da verossimilhança. Nesse sentido, a dimensão ficcional não aparece como um sinônimo de mentira, antes disso, trata-se de uma alternativa à verdade, que é inalcançável, e de uma negação da mentira, porque não cria deliberadamente um discurso que nega o acontecido.

A literatura, nesse ponto de vista, aparece então como um elemento constitutivo do imaginário, como uma representação, assim como a história também o é. Segundo Pesavento (2003, p. 35), “todavia, a História tem para com esta recriação do mundo feito texto, uma condição: é preciso que tudo tenha acontecido. O como é fruto das escolhas e estratégias ficcionais do historiador, mas é preciso que algo tenha realmente ocorrido”.

Ambas chegam, através de caminhos distintos, a um mesmo ponto, a verossimilhança. A história o faz porque, embora busque a verdade, jamais a encontra, apenas a tangencia através do trabalho narrativo ancorado nos documentos. A literatura, por sua vez, não busca a verdade, mas o provável e o possível. Ela também se ancora na realidade, mas não pretende recriá-la, apenas ser coerente, tornando-se verossimilhante. Desse modo, elas representam uma forma de tratar do real, de o imaginar, cada uma com a sua característica.

A leitura das obras representantes desses campos também apresenta algumas diferenças. Elas começam pelas diferentes expectativas de quem lê um romance histórico ou uma obra historiográfica. Outro aspecto a ser levantado é sobre a autoridade dos escritores, de modo que um se credencia por tratar do passado como seu objeto de estudo, enquanto o outro o usa como espaço para construir uma história. Assim, Pesavento (2003, 2006) e Prost (2008), refletem sobre a ideia de Paul Veyne que define a história como um romance verdadeiro, segundo Pesavento (2006) “Verdadeiro porque aconteceu, mas romance porque cabe ao historiador explicar o como”. Ou seja, a dimensão narrativa não está negada, tampouco a necessidade de explicar através do levantamento de hipóteses, mas os fatos tratados aconteceram e isso não pode deixar de estar no horizonte do historiador.

Ficou estabelecido até esse momento que a História guarda algumas semelhanças com literatura no âmbito da narrativa. Todavia, não é menos verdade que ambas têm uma relação estreita na construção do conhecimento histórico. Isso se dá porque a literatura auxilia nesse processo atuando como fonte para a pesquisa do historiador, posteriormente veremos que ela

também pode atuar como fonte para o ensino de história. Por ora, entenderemos qual a relação estabelecida por elas, na qual uma pergunta e a outra fornece respostas e indícios.

Borges (2014) relembra que tanto a história, quanto a literatura são representações. Ao tratar da análise de um texto literário, três aspectos são importantes: escrita, texto e leitura. No primeiro ponto, é importante analisar “quem fala, de onde fala e que linguagem usa”, já no texto “o que se fala e como se fala”, por fim, na leitura, “visa abordar a leitura de um determinado receptor/leitor ou de um grupo de receptores/leitores, tratando das expectativas de quem recebe o texto, de sua contemplação, seu enfrentamento ou resistência a ele”. (Borges, 2014, p. 94).

Não se pode deixar de ter em mente que a escrita do texto é permeada por relações de força, quem o produziu tinha uma intenção, ainda que seja narrar uma história, há um ponto de vista implícito ou explícito em suas palavras. A literatura ainda é uma expressão de uma realidade, aponta caminhos do que foi e do que poderia ter sido, das experiências vividas e sonhadas, do passado, presente e futuro, no fundo, ela é a história que poderia ter sido, mas não foi. Para ser verossímil, ela veste roupas humanas e, a partir da experiência vivida de seus personagens, ela trata das histórias.

Pesavento (2006), nesse contexto, questiona: “[...] como a literatura, relato de um poderia ter sido, pode servir de traço, rastro, indício, marca de historicidade, fonte, enfim, para algo que aconteceu?” (Pesavento, 2006). Há uma resposta possível. Embora as grandes personagens como Capitu ou Dom Quixote não tenham efetivamente existido, elas representam as sensibilidades de um tempo, ou possibilidade da existência. Pesavento (2006) assevera que,

Existiram enquanto possibilidades, como perfis que retraçam sensibilidades. Foram reais na “verdade do simbólico” que expressam, não no acontecer da vida. São dotados de realidade porque encarnam defeitos e virtudes dos humanos, porque nos falam do absurdo da existência, das misérias e das conquistas gratificantes da vida. Porque falam das coisas para além da moral e das normas, para além do confessável, por exemplo.

Para Borges (2014) a interpretação desse tipo documento traz a necessidade de observar dois aspectos essenciais. Em primeiro lugar a materialidade dos textos, ou seja, quais os objetos que estão sendo tratados e a corporalidade dos leitores, que define a forma como o texto será apropriado. Em segundo lugar, é preciso levar em conta o contexto na qual a obra foi escrita, tentando compreender a sociedade e seus costumes.

Ficou evidenciado, até aqui, que a literatura fornece substratos para a construção do conhecimento histórico. Em seu papel de fonte ela consegue informar aspectos que passariam despercebidos em outros documentos. Burke (2018) nos lembra que o processo de análise do passado passou por uma expansão considerável, novos objetos surgiram e a “História de Tudo” pôde ser imaginada. Novas fontes foram requeridas e a literatura apresentou-se como mais uma

alternativa para o historiador construir a sua representação do passado, afinal, assim como outros documentos, ela também se apresenta como um relato de seu tempo. É possível, portanto, inferir que ela pode auxiliar na compreensão do processo histórico dentro da sala de aula, como de fato ela vem sendo utilizada nos mais diversos métodos. Na sequência abordaremos algumas tentativas que lograram êxito e apontam caminhos para o uso da literatura no ensino de história.

4.4 A literatura e seu encontro com o ensino de história.

Verificamos, por meio do levantamento de produções bibliográficas, a existência de uma grande quantidade de trabalhos que usam a literatura como fonte para a construção do conhecimento histórico, o que não se replica, quando se trata das produções relacionadas ao ensino de história.

Ao discorrer sobre a literatura, Candido (1999) observa que não há uma reflexão sobre a presença dessa fonte no ensino de história. O autor observa tensões que seu uso causa, sobretudo entre professores e pais. Isso se dá porque ela trata de todos os aspectos da vida humana, inclusive aqueles que são objetos de censura moral em um dado momento. Segundo Candido (1999, p. 84).

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, — pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir.

Desse modo, o sociólogo traz alguns exemplos de grandes autores que, em determinados momentos de suas obras, tratam de conteúdos com algum teor sexual. Para isso, ele recorre, utilizando-se de sua notável erudição, aos grandes clássicos, como a *Ilíada*, *Eneida* e os *Lusíadas*. Jorge Amado e Aluísio Azevedo também são apresentados como fonte das tensões citadas anteriormente. Mesmo aqueles cuja ideologia e o fervor patriótico são notáveis, como o poeta Olavo Bilac, não escapam de ter produzidos versos ruborizantes. O autor nos lembra que o poeta, muito utilizado nas escolas, funcionou como um símbolo de patriotismo, mas que muitos de seus versos “apresentavam o sexo sob aspectos bastante crus” (Candido, 1999, p. 85).

Percebe-se que a literatura pode se tornar fonte de tensões na sala de aula, sobretudo em determinados contextos. Ao autor rechaça a ideia de que ela tenha o objetivo exclusivo de elevar moralmente, na verdade, ela trata simplesmente da vida que é vivida, algo que se mostra de grande importância para o contexto da sala de aula. Candido (1999, p. 85) diz o seguinte sobre a literatura, “Ela não *corrompe nem edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que

chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Temos então a grande contribuição que a literatura apresenta para o ensino de história, ela traz a vida e, junto disso, o bem e o mal.

Outros autores também têm suas contribuições sobre a importância do uso da literatura no ensino de história. Blanch (2013) assevera que o seu uso nas aulas de história acontece de duas formas, ou como fonte primária, quando o autor viveu no período descrito, ou como fonte secundária, quando o livro foi escrito depois.

Assim, a literatura consegue aproximar os estudantes do passado e tratar dele de uma forma que outros documentos não o fazem. Por outro lado, embora ela apresente um lado da história que não se vê em outras fontes, alguns autores recomendam que é preciso ter cuidado na seleção. Fonseca (2009) ressalta que é preciso ter em mente, ao utilizar essa fonte, que o discurso literário não busca a verdade, trata-se de uma narrativa sobre algo que aconteceu, ou não, baseando-se livremente na vontade do autor. Apesar disso, o seu uso pode facilitar o contato dos estudantes com o passado e melhorar a inteligibilidade em relação à história, dando contornos humanos aos temas abordados.

É importante ter em mente que os escritores que trataram do seu período não pretenderam historiar a sua realidade, mas narrar seu ponto de vista sobre o momento em que viviam. A literatura consegue então, mostrar uma sociedade vista de dentro, a fim de situar o aluno em relação ao momento histórico. Segundo Blanch, a literatura (2013, p. 36).

Possui aspectos vinculados à micro-história social e a história da vida material e das mentalidades. Falam da família, dos conflitos humanos, do lazer, da casa, da vida e da morte, do amor, dos homens e mulheres, das meninas e meninos, dos jovens, de seus sofrimentos e prazeres, de suas angústias e ilusões, de suas lutas e dos seus trabalhos, do seu pensamento e do seu comportamento.

De acordo com o autor, as fontes literárias são uma das melhores formas de colocar o aluno numa realidade distante da que ele vive, percebendo as rupturas e continuidades, os hábitos de vida das pessoas e sua relação com o mundo. Segundo Fonseca (2009), a literatura traz um alerta sobre a história que poderia ter ocorrido, sobre os planos que não vingaram e uma realidade que não se concretizou. Nesse caso, a literatura atrai pela possibilidade e não pela realidade. Assim, ela serve então para dar pistas sobre a forma como as pessoas viviam e interagem, auxiliando na compreensão do contexto de um determinado período.

Blanch (2013, p. 38) explicita algumas vantagens do uso de literatura no ensino de história,

a) utilizam uma linguagem pouco sofisticada do ponto de vista conceitual, em clara contraposição com a aridez em que geralmente são escritos os livros de textos ou os textos históricos; b) giram em torno de uma trama, representam

uma história viva, protagonizada por homens e mulheres, meninos e meninas, de carne e osso; a narração pode ser seguida mais facilmente pelos leitores que não têm dificuldade de compreensão dos dados e das explicações, muitas vezes abstratas, dos livros de textos; e c) permitem ampliar problemas históricos de todos os tipos através de metodologias interativas que superam as clássicas metodologias transmissíveis presentes no ensino de história.

O autor, contudo, adverte sobre alguns cuidados que devem ser tomados ao utilizar livros literários em sala de aula. Em primeiro lugar é preciso pensar em uma divisão de capítulos ou páginas, por se tratar de uma obra grande, fazendo com que ele sirva ao objetivo, mas não se torne um problema pelo volume de páginas. Esse recorte deve ser feito pensando no problema que se quer abordar. Também é possível a leitura completa, como motivador da discussão ou como encerramento de um tema. Além disso, Fonseca (2009, p. 166), mais uma vez, adverte que,

[...] nessa perspectiva cabe a nós, professores, muita sensibilidade no trabalho com o texto literário, pois é necessário respeitar os limites próprios do discurso, e, ao mesmo tempo, não confundir história com ficção e aventura, ao tentar tornar seu ensino mais prazeroso

Apesar da ressalva, a autora destaca que é possível utilizar tanto obras clássicas quanto as contemporâneas em sala de aula para ampliar o conhecimento sobre a disciplina e de mundo do estudante. Ela reforça o uso de quaisquer mídias, inclusive a literatura, na forma de poesia e canções, mas sempre ressaltando o cuidado que se deve ter com essas fontes e da problematização que pode ser feita das contradições.

É preciso também ter cuidado em orientar os alunos sobre qual o objetivo do uso da literatura e fazê-los entender que os personagens históricos viviam em um determinado contexto que nem sempre lhes permitia agir de algumas maneiras. O envolvimento não pode ser em demasia para que não haja um foco na árvore e se perca a floresta. Além disso, é preciso ter em mente que a linguagem utilizada está mais próxima do momento em que o livro foi escrito do que com a período no qual ele se passa. Finalmente, os romances ajudam na compreensão, mas é preciso que o professor tome as rédeas e contextualize o período que está sendo discutido.

Fonseca (2009), cita o exemplo de um trabalho que foi feito a partir da música “A Casa” de Vinícius de Moraes. A partir dessa música, houve uma problematização inicial, na qual as crianças foram convidadas a refletir sobre a casa da música. Após a provocação, as crianças falaram das casas que viviam, aprenderam sobre os tipos de casa que existem na sociedade, fizeram relações sobre as moradias e condições de vida das pessoas e sobre as culturas, como as indígenas. O texto “Quem casa quer casa” também foi apresentado e discutido com os estudantes. Finalmente, houve a apresentação de um teatro, que se baseou nas aulas e serviu de culminância para a proposta. Sobre isso, Fonseca (2009, p. 171) conclui que,

a literatura, como linguagem constitutiva da realidade social, expressa contradições, relações sociais e culturais; ao problematizar a realidade, oferece ao historiador, ao professor e aos alunos pistas e propostas reveladoras da identidade social e coletiva

Outros trabalhos foram pesquisados para a escrita desse capítulo, trata-se de dissertações de mestrado, defendidas em programas da área de história e educação, que investigaram o uso da literatura em sala de aula. Para fins de análise, iremos dividir os trabalhos em duas categorias, os que utilizam livros contemporâneos ao período estudado e os que trabalham com obras posteriores. Faremos essa divisão tendo em mente o comentário feito por Pesavento (2003, p. 39),

A Literatura, como se sabe, é sempre fonte de si mesma, ou seja, diz sobre o presente da sua escrita e não sobre a temporalidade do narrado. Assim, o historiador não pode pegar Walter Scott, com *Ivanhoé*, ou Érico Veríssimo, com *O Tempo e o Vento*, para buscar saber como era a Idade Média ou como foi a formação histórica do Rio Grande do Sul. Neste tipo de romance histórico, o que poderá ser analisado é como os homens do século XIX representavam e criavam para si a época medieval, ou como nas décadas de 40 e 50 o Rio Grande do Sul buscava o seu passado para explicar o seu presente.

Compreendemos a visão apresentada pela autora, mas discordamos no que tangencia o ensino de história. O uso da literatura em sala de aula não tem o mesmo objetivo que seu uso como fonte para pesquisa histórica. O saber que se pretende construir na pesquisa é diferente daquele que objetiva na prática em sala de aula. Desse modo, o uso da literatura como método de aproximação da realidade para os estudantes e a visão da história sob outro ponto de vista, no caso dos vencidos, encontra espaço em obras posteriores. Nesse sentido, entendemos, na perspectiva de Fonseca (2009) e Blanch (2013) que as problematizações citadas anteriormente, aliadas aos cuidados dos professores permitem um uso mais amplo de obras literárias na sala de aula.

Durante o processo de construção deste capítulo, foi feito um levantamento no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD – e no portal da Capes, a fim de verificar o que havia sido produzido sobre o tema¹². Foram encontrados trabalhos que se utilizavam tanto de obras contemporâneas aos fatos estudados (Cabral, 2020; Carvalho, 2016; Milian, 2015; Rocha, 2021), como aqueles que utilizavam livros escritos posteriormente (Engel, 2007; Júnior 2020), tendo esse aspecto servido de parâmetro para a categorização. Inicialmente, para justificar nosso ponto de vista utilizaremos, neste primeiro momento, os trabalhos de Engel (2007) e Júnior (2020) que se utilizam de obras mais recentes.

¹² Na seção do percurso metodológico será detalhado como se deu a busca e escolha da bibliografia utilizada nesta seção.

O trabalho de Engel (2007), baseia-se no uso do livro “A Cocanha” de José Clemente Pozenato (2000). A autora o escolheu porque “[...] destaca-se pela representação de elementos simbólicos como os usos e os hábitos regionais.”, desse modo o romance relata o “[...] drama humano de milhares de imigrantes, ultrapassando o particularismo literário e universalizando a problemática abordada na obra.” (Engel, 2007, p. 62). Ele revela ainda o processo de aculturação sofrido pelos imigrantes e as relações internas do grupo que buscava uma vida nova na terra onde tinham acabado de chegar.

Segundo a autora, a opção pelo uso dessa obra literária, deu-se com objetivo de tratar da vinda de imigrantes italianos para região do Rio Grande do Sul. De acordo com ela, os livros didáticos apresentam a história de forma factual e cronológica, privilegiando as regiões sudeste, nordeste e centro-oeste, em detrimento da região sul. Desse modo, o uso da literatura seria uma forma de apoiar o estudo deste tema que, em alguma medida, é negligenciado, através de uma abordagem diferenciada a partir da visão do autor.

Para se trabalhar com o texto em sala de aula, Engel (2007) propõe algumas metodologias, como o uso da interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, um trabalho entre as disciplinas de história e literatura surge como uma excelente oportunidade. É importante lembrar que elas têm objetivos diferentes. Ou seja, os personagens têm uma conotação real, dentro da história do livro, mas não se pode tomar como verdade aquilo que se lê, no limite, ele serve para encarnar sentimentos e situações. A autora destaca que,

A leitura mostra que o romance possui elementos relacionados à realidade regional, e os alunos serão capazes de identificá-los e analisá-los: usos, costumes, linguagem, cenário, vestimentas, alimentação, organização familiar, formas de lazer, manifestações artísticas, profissões, religiosidade, ritos etc. (Engel, 2007, p. 64)

Apesar das análises feitas na pesquisa, a autora não aplicou ou propôs um conjunto de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula a fim de avaliar a validade das suas hipóteses. No final de seu trabalho, ela, como dito anteriormente, se limitou a uma discussão sobre as possibilidades do uso da literatura para o ensino apenas de forma teórica.

Um caminho um pouco diferente foi tomado por Júnior (2020), ao se valer do autor Moacyr Scliar para analisar a imigração judaica para o Brasil. Neste estudo duas obras foram escolhidas, “O Ciclo das Águas” (1975) e “O Centauro no Jardim” (1980). A ascendência judaica do autor das obras é um ponto levantado em favor de seu uso. Além disso, o pesquisador argumenta que o tema é pouco explorado nos livros didáticos e o uso das obras ajuda, de certa forma, a preencher essa lacuna. O foco encontrado seria a imigração alemã e italiana e sua relação com a produção de café, havendo pouco espaço para os outros processos migratórios.

Júnior (2020) ressalta que o texto literário possui a visão daquele que o compôs e está dentro de uma estrutura social que acaba marcando a forma do texto. Nesse sentido, é preciso levar em conta que a obra não é neutra e fala sobre alguma coisa a partir de algum lugar, ou seja, uma pessoa com convicções está escrevendo sobre um fato que pode ser para ela bom ou ruim, tudo isso estará, ainda que de maneira implícita, presente no texto. Apesar disso, ele apresenta uma oportunidade de aproximar do aluno a realidade vivida por outras pessoas, além de tornar mais interessante o estudo desse tema. Segundo Júnior (2020, p. 77).

[...] um dos problemas presentes no ensino de História é a distância existente entre o conteúdo estudado e a realidade do aluno. Seja pelo material didático utilizado pelo professor, seja pela abordagem inapropriada, os temas muitas vezes são estudados pelos alunos sem que haja a apropriação dos conceitos trabalhados, nem a percepção, por parte do estudante, de que o assunto estudado lhe diz respeito. Este fato não permite que a aula de História cumpra seu papel formativo de maneira atrativa

Desse modo, o autor enxerga que a literatura é uma forma de sanar este problema, apresentando-se como uma alternativa viável para o ensino de História. Ao final, foram propostas atividades que serviriam de auxílio aos professores, mas não foram aplicadas. Desse modo, a discussão também se situou no campo da sugestão. Foi possível perceber, através dos trabalhos, que o uso de obras escritas *a posteriori* apresentam boas oportunidades para o ensino de história. Os trabalhos analisados na sequência, tratam de obras contemporâneas aos autores.

De início analisaremos de forma conjunta os trabalhos de Milian (2015) e Cabral (2020). Isso se deve ao fato de que ambos utilizaram as crônicas de Lima Barreto como fontes para o ensino de história. O trabalho de Milian (2015) utilizou-se dos textos “O Momento” e “15 de novembro”. O objetivo do trabalho era verificar se o uso das fontes históricas amplia a literacia histórica, “[...] ou seja, de um modo de compreender a realidade de forma histórica, relacionando conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem, contextualizando o período, relacionando carências/problemas do presente com as do passado.” (Milian, 2015, p. 97).

A escolha por estes textos de Lima Barreto, segundo Milian, se deu pelo seu olhar aguçado sobre o momento político da virada do século e as suas considerações sobre eventos como a Proclamação da República e a Abolição de 1888. Além disso, através dessas crônicas, a autora buscou observar como elas agiam no sentido de desconstruir a ideia de uma história que busca uma verdade, reforçando o caráter interpretativo dos documentos. Um aspecto interessante é que a autora compreende que a empatia pode ser um facilitador no processo de aprendizagem e a literatura seria uma forma de se alcançar esse sentimento.

Milian (2015) desenvolveu atividades que foram aplicadas em duas escolas, uma pública e outra privada, em alunos de 8º ano. A aplicação se deu no final do ano letivo e não foi

marcada por uma introdução ao tema. Utilizou-se a metodologia de aula-oficina para se conduzir o processo que começou com os alunos respondendo a um questionário socioeconômico. Na sequência as crônicas foram lidas com os estudantes, após eles terem feito uma leitura individual. Finalmente, no último encontro, os estudantes responderam algumas perguntas, que foram analisadas pela autora, considerando o seu nível de complexidade fazendo uso de uma escala. Os níveis da análise são; i – simples; ii – descontextualizada; iii – fragmentada; iv – contextualizada; v – complexa/contextualizada.

Na análise é possível perceber as ideias trazidas pelos alunos sobre temas como a Escravidão e a Proclamação, assim como traçam relações com a sua vivência. Eles também trazem ideias sobre o que é ser escravo e o texto cumpre a função de problematizar tais visões. A autora conclui que o uso da literatura serviu ao propósito de problematizar a história, auxiliar na empatia, através das relações entre a vivência do personagem e do aluno, bem como gerar interesse dos estudantes no estudo da história.

O trabalho de Cabral (2020) segue na mesma linha do anterior, na medida em que a dissertação de Milian (2015), serve de base para a pesquisa. São selecionadas crônicas diferentes e o trabalho é feito com alunos do Ensino Médio, no contraturno. Contudo, a escala de análise se repete, o autor cita o trabalho de Milian (2015), assim como o conceito de aula-oficina também é utilizado para a intervenção que foi planejada.

O uso das crônicas de Lima Barreto se dá pela vastidão da obra do autor e a atualidade de seus temas. Esse fato, segundo Cabral (2020), foi citado pelos alunos. Além disso, o autor enxerga que as crônicas aparecem como uma fonte profícua para a compreensão do conhecimento histórico. Ele ainda enfatiza a necessidade da problematização para que o texto não seja visto apenas como uma prova daquilo que o professor diz. Finalmente, Lima Barreto aparece como “[...] porta-voz das camadas excluídas, tendo a Literatura como ferramenta para a sua crítica [...]” (Cabral, 2020, p. 114). Ou seja, a literatura aparece como a narração daqueles que perderam e foram excluídos dos livros, sendo uma alternativa para se compreender uma realidade distinta daquela que se reproduz na história oficial e contada nos livros didáticos.

Outro trabalho que traz uma perspectiva semelhante à nossa é o de Carvalho (2016) que se utiliza de contos de Machado de Assis para acessar o período do final do século XIX. O seu uso se deve ao fato de que “personagens privilegiados no ensino de História ainda são, sobretudo, entidades como povos, nações, países e instituições.” (Carvalho, 2016, p. 32). Nesse sentido, um breve estudo de livros didáticos foi feito e se percebeu que o cotidiano era apenas descrito neles quase um estudo do pitoresco. Ele aponta que as contribuições da discussão teórica do cotidiano não emergiam na abordagem feita nas obras didáticas. Em outro material

didático, datado dos anos 1980, percebeu-se que o cotidiano sequer era citado, ficando como conteúdo apenas os fatos políticos, militares e econômicos.

Desse modo, os contos de Machado de Assis serviram como forma de acessar esse cotidiano perdido nas abordagens tradicionais. Carvalho (2016) não está propondo uma fragmentação da história, mas recorre à micro-história enquanto ideia, mudar o ângulo de análise para se observar a vida humana sob outra perspectiva. Essa mudança não significa uma perda, mas uma capacidade de acessar fenômenos mais amplos “muitas vezes situações singulares são meios possíveis – e talvez mais reveladores da complexidade da vida social – de se alcançar tais fenômenos” (Carvalho, 2016, p. 33).

A literatura aparece então como sendo capaz de resgatar as vivências das pessoas, suas angústias, alegrias, esperanças e desejos. Assim, seria possível captar as mudanças e as possibilidades de ação que os indivíduos possuíam. Aproximando seus leitores dessas pessoas, muitas vezes desprezadas pelos livros didáticos. Isso se dá porque ela também é uma representação da realidade, não a negando, mas se servindo dela para construir a narração.

Um conjunto de atividades foi elaborado a partir das crônicas escolhidas e foram aplicadas nos estudantes de escolas públicas, do 8º ano, no Rio Grande do Sul. Na avaliação das respostas, o autor percebeu que os estudantes já traziam muitas ideias sobre o tema da escravidão e lamentou o fato de não ter feito uma prospecção inicial sobre seus conhecimentos acerca do tema. Os discentes também conseguiram perceber as experiências vividas dos sujeitos e desconstruir a ideia de escravo quanto “coisa” e visualizar um “sujeito”, sem desconsiderar as atrocidades da escravidão.

Das três experiências discutidas e que foram aplicadas em sala de aula, verifica-se que nenhuma delas fez entrevistas com os estudantes, a fim de colher suas impressões sobre o uso da literatura. Toda a análise foi feita a partir das respostas às atividades e das impressões dos pesquisadores, portanto, embora as pesquisas não se proponham a isso, não se pode aferir com tanta precisão se seu uso, de fato, aumenta o interesse dos estudantes. Também não é possível compreender com profundidade como a literatura se comunica com a experiência de vida do estudante, ou seja, desvendar em quais chaves ele lê a obra e, por conseguinte, a realidade. Nesse sentido, compreendemos que é preciso enfatizar a leitura enquanto uma prática cultural, desse modo, a história e a biblioteca aparecem como elementos fundamentais para se apreender como o estudante constrói o sentido da leitura e, finalmente, do conhecimento histórico.

Outra experiência de uso da literatura é o trabalho de Rocha (2021), que se baseou em Aluísio Azevedo, mas buscou se utilizar de obras completas. Nesse sentido, distinguiu-se dos trabalhos abordados até aqui, pois buscou trazer uma representação da realidade que valorizasse

as pessoas que não têm vez na história tradicional e que, ao mesmo tempo, comunicasse com a realidade do aluno. Segundo Rocha, (2021, p. 26).

[...] o discurso presente em livros didáticos de história pode significar um conjunto monótono de informações, com pouco ou nenhum sentido para estudantes da Educação Básica, as linguagens podem ocupar espaço significativo no processo de ensino aprendizagem.

Os livros escolhidos foram “O Cortiço” e “O Mulato”. Como se trata de romances de época, no qual o autor era contemporâneo ao período em que escreveu, o texto foi tratado como fonte história para conhecimento do período, na medida em que abordava temas importantes para o conteúdo a ser lecionado em sala de aula.

É importante compreender que o uso da obra não deve ser feito sem que se tomem alguns cuidados, que são semelhantes entre o historiador e o professor de história. É preciso ter em mente o autor que produziu aquela obra e que a narrativa construída tinha um objetivo. Segundo nos lembra Rocha (2021, p. 103-104),

A literatura, como testemunho histórico, é fruto de um processo social e apresenta propriedades específicas que precisam ser interrogadas e analisadas, como qualquer outro documento. Resta ao historiador descobrir, ponderar e detalhar sobre as condições de sua produção, as intenções do autor, a forma como ele realiza sua representação e a relação que esta estabelece com o real, as interpretações ou leituras que suscita sua intervenção como autor, as características específicas da obra e do escritor, da escola em que este concebe seu texto e em que estilo, inserindo-os num processo histórico determinado, em tempo e lugar

Também é preciso ter cuidado ao analisar a obra e perceber que ela porta signos que serão apreendidos de maneiras distintas e que só terão sentidos em contato com o público. No caso deste trabalho, o público é de estudantes e a forma como se apresenta a obra, completa ou fragmentos, contos ou poesias, impactam na sua apreensão. Assim como a leitura individual ou coletiva, bem como as vivências e as demais leituras.

Nessa perspectiva, os referenciais trabalhados aqui, fornecem auxílio para o planejamento, escolha e tratamento da obra literária. Assim como fornecem caminhos para a análise que se fará, bem como da abordagem que terá lugar no momento de montar as sequências didáticas. Finalmente, os trabalhos de outros autores, fornecem pistas e indícios sobre o que se pode esperar acerca da aplicação, tendo em mente que não se objetiva resolver os problemas da educação, mas apontar modos diferentes de se abordar o conteúdo.

Outro aspecto digno de nota é a quase unanimidade dos autores em citar as fragilidades do livro didático e a tentativa de rompimento com uma história tradicional. A literatura emerge, nesse contexto, como uma forma de se abordar a história a partir do olhar daqueles que são excluídos. Contudo, deve-se ter em mente que, mesmo que o livro didático ideal existisse, o

uso da literatura não seria menos importante. Como foi dito por Candido (1999), ela traz em si a vida vivida e faz parte do conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, a qual os estudantes têm direito de ter acesso. No atual contexto, seu uso se faz ainda mais urgente para que seja restaurada a voz daqueles que não a têm, tanto na nossa sociedade, quanto no currículo, que é um reflexo dela.

Assim, ficou evidenciado que são muitos aspectos que perpassam o processo de construção do sentido da leitura e, parte deles, é incontrollável pelo professor. Apesar disso, parece-nos importante que ela seja utilizada na sala de aula porque oportuniza ao estudante a chance de conhecer a história sob outro ponto de vista. Desse modo, é perceptível que o uso da literatura pode romper com uma forma tradicional de ensinar história, que vem sendo repetida há décadas, mas também pode ser um importante aliado para dar voz aos alunos que não se veem representados no passado e, tampouco, têm perspectivas de agir sobre o seu futuro.

5 Percurso metodológico

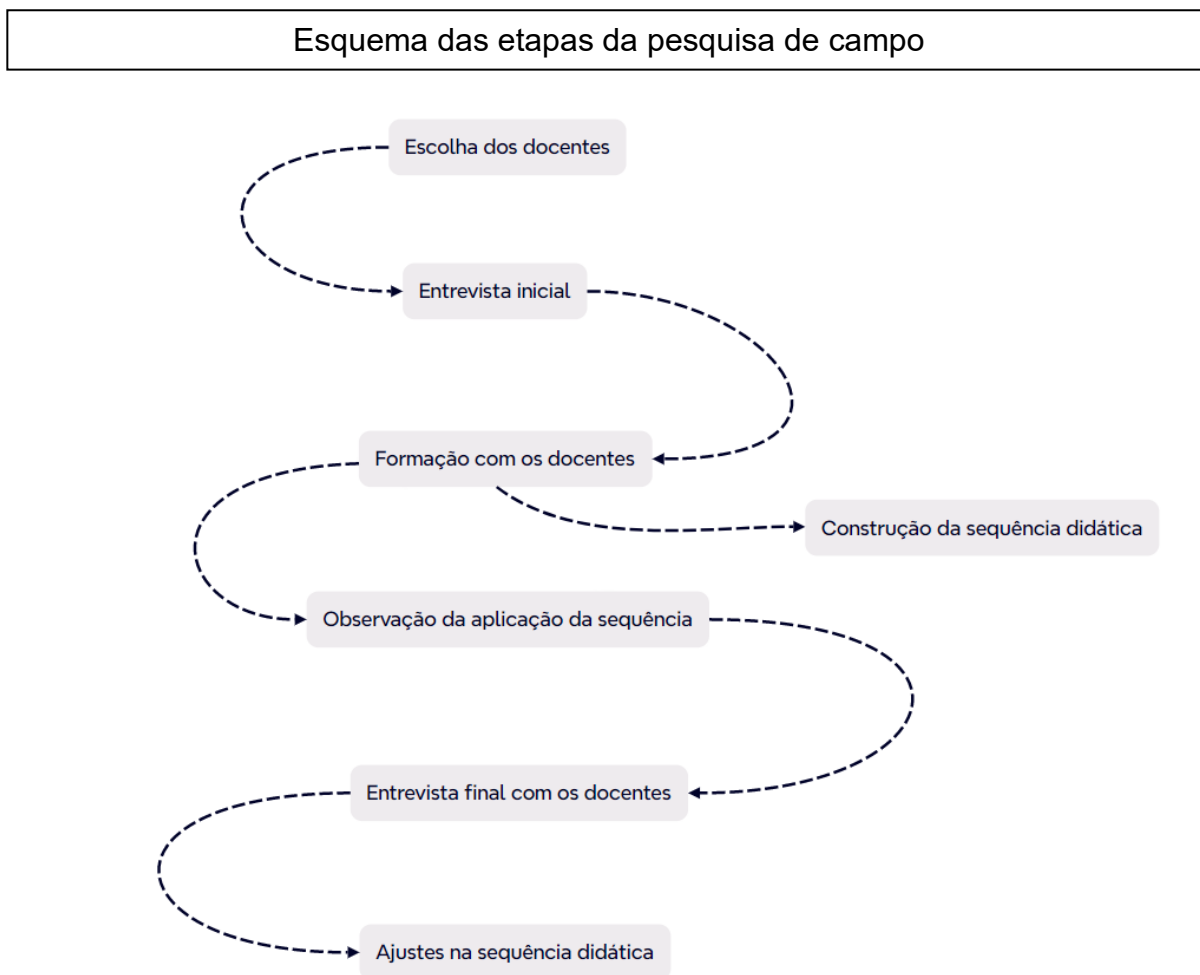
Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e se desenvolveu em quatro escolas públicas de uma cidade do interior de Minas Gerais, sendo uma da rede estadual e três da rede municipal de Educação, com turmas do 8º ano do Ensino Fundamental. Elas foram escolhidas a partir da disponibilidade e interesse dos professores de história dessas instituições de serem participantes da pesquisa.

A primeira etapa consistiu na revisão bibliográfica sobre o tema pesquisado, visando fundamentar as análises dos dados coletados na pesquisa de campo. Para fazer o levantamento dos trabalhos que versam sobre o tema, uma pesquisa foi feita na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD – a fim de encontrar estudos correlatos. Para o levantamento foram utilizados os seguintes descritores “literatura e ensino de história” e “micro-história e ensino de história”. Como recorte temporal tomou-se os trabalhos que foram defendidos nos últimos 20 anos, a fim de ampliar o leque de pesquisas desenvolvidas, ao percebermos que não havia uma grande produção sobre os temas, assim, foi necessário recuar por um período maior no tempo. Para este trabalho, selecionamos as dissertações que têm maior relação com o tema desenvolvido.

No descritor “literatura e ensino de história”, quando pesquisado sem aspas, encontramos 4.387 resultados, já quando restringimos, são 9 os resultados. Quando selecionamos os trabalhos, escolhemos aqueles em que houve aplicação de atividades propostas. Dividimos os trabalhos em duas categorias, as que tratavam de obras contemporâneas aos fatos estudados e aquelas que se valiam de obras escritas após o fato. No primeiro recorte estão os trabalhos de Engel (2007) e Junior (2020). No segundo os trabalhos de Milian (2015), Cabral (2020) e Carvalho (2016). Assim, para que fosse possível fazer a discussão, foi preciso ampliar o espaço temporal e o trabalho de Engel (2007) também serviu de referências para outros trabalhos lidos. Além disso, durante o processo de escolha descartamos trabalhos que se utilizaram de quadrinhos, ainda que adaptações de romances clássicos e literatura de cordel.

Já no descritor a “micro-história e ensino de história” apenas um trabalho foi encontrado, Teixeira (2016), dissertação defendida na Universidade Federal de Minas Gerais. Os demais trabalhos, 43 no total, abordaram o tema sob perspectivas alheias à sala de aula ou tratavam do uso de biografias e história regional, o que difere dos preceitos da micro-história e das ideias desta pesquisa. Não foram encontrados trabalhos ou artigos que versassem sobre a

relação entre micro-história, literatura e ensino de história. As etapas seguintes cumpridas por esta pesquisa estão representadas na imagem a seguir.



O trabalho de campo teve início após a escolha dos professores, que foram entrevistados individualmente utilizando-se um roteiro semiestruturado¹³, com 16 questões que buscaram conhecer a formação inicial dos docentes, perceber como eles articulavam seu trabalho com a formação continuada, seus conhecimentos sobre micro-história e como percebiam a literatura como fonte para o ensino de história. Essa técnica é definida, segundo Gil (2008, p. 109)

[...] como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais

¹³ Apêndice A

especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

As entrevistas foram feitas de maneira remota, por meio do *google meet*, visando facilitar o processo de gravação e o encontro com os docentes. Para o agendamento foi solicitado aos professores a sua disponibilidade de horários, para que todos fossem encaixados entre os dias 04 e 11 de março de 2024. Todos os docentes foram informados de que o material seria gravado a fim de que fosse analisado posteriormente. Os docentes que aceitaram participar deste trabalho estão listados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Docentes que participaram da pesquisa

Docente	Escola
Professor 1 (P1)	Escola Estadual Girassol
Professor 2 (P2)	Escola Municipal Jasmim
Professor 3 (P3)	Escola Municipal Camélia
Professor 4 (P4)	Escola Municipal das Rosas
Professor 5 (P5)	Escola Estadual Girassol

Fonte: elaborado pelo autor.

Como visto anteriormente, três professores lecionavam em escolas municipais e dois na mesma escola estadual, sendo que todos eram efetivos em suas redes. De modo geral, eles atuavam em outras redes, mas, para esta pesquisa, foram acompanhados apenas nas escolas listadas. Em virtude do anonimato exigido em relação ao nome dos participantes e das escolas, nomes foram criados para as instituições e os docentes nomeados como professor 1, professor 2 e assim por diante.

Para a etapa de formação, os professores também foram instados a informar a sua disponibilidade de dias e horários disponíveis para participarem da formação. Ao final, concluiu-se que não seria possível que o grupo se encontrasse no mesmo horário. Desse modo, foram constituídos dois grupos para que todos pudessem participar da formação.

Foram feitos cinco encontros presenciais entre os meses de março e abril, às terças, no período das 14h às 17h e, às quintas, no período das 19h às 22h. No primeiro grupo, participaram dois professores e, no segundo, os outros três. Houve dois intervalos entre os encontros em virtude de um feriado e para o descanso dos docentes, tendo em vista o acúmulo de atividades profissionais.

Essa etapa visou garantir que todos os participantes tivessem o domínio dos conhecimentos teóricos necessários para trabalhar com os temas propostos, conhecer a realidade vivida por eles de modo a fundamentar a construção da D e discutir as possibilidades do uso dessa metodologia em outros contextos. Ela pretendeu, ainda, fomentar discussões sobre como se elabora uma SD, quais elementos são importantes, como ela se divide e como plasmá-la a partir do livro escolhido e da micro-história.

As discussões também abordaram cuidados com a metodologia histórica como evitar anacronismos, ou seja, julgar o passado a partir de valores do presente, sobretudo de não induzir o estudante a esses julgamentos. Também foi debatida a importância de que se tivesse cuidado com generalizações infundadas baseando-se na história de indivíduos simples, embora algumas adaptações precisem ser feitas para que o conteúdo seja inteligível para o aluno, não se pode correr o risco de, a partir de uma única pessoa, traçar de maneira inequívoca a vida de todos os indivíduos de uma época. Além disso, foi reforçado o caráter literário da obra escolhida, tendo sido escrita em um momento posterior aos acontecimentos. Desse modo, buscou-se compreender que a obra deve servir de norteador para as discussões com os alunos e não como testemunho ou exemplo de uma verdade que teria ocorrido. (Araújo, 2013; Mattozzi, 2020)

Finalmente, foi enfatizado que, como nos lembra André (2012, p. 65-66)

A pesquisa não pode resolver os problemas dos professores, primeiramente porque, quando se investiga um problema, nada garante que se chegue a uma solução, diz ele [Hammersley]. Às vezes leva-se um tempo enorme pesquisando, pesquisando e não se chega a resultados muito claros. Em segundo lugar, acrescenta ele, as circunstâncias que cercam o trabalho do professor são muito diversas e variáveis. Nenhum conjunto de regras ou preceitos será suficiente para orientar a ação. Além disso, conclui Hammersley, a prática não se reduz à estrita aplicação de conhecimentos teóricos, mas é uma atividade que envolve necessariamente julgamento e se apoia muito na experiência, e não só em conhecimento científico.

Desse modo, dois aspectos foram levantados como potenciais riscos de uma visão que não leve em conta as peculiaridades do trabalho docente. Em primeiro lugar, há o perigo de se atribuir ao professor a solução para os problemas relativos à educação, caso isso não se concretize, a culpa é atribuída a eles. O segundo trata da necessidade de não simplificar o processo de pesquisa ou elevar o *status* do pesquisador, ao mesmo tempo que desvaloriza o de professor. Assim, o processo de formação e análise do trabalho buscará compreender a sequência dentro de um contexto, no qual o docente aparece como alguém importante, mas não é o único responsável pelo sucesso ou fracasso da proposta.

No que diz respeito ao processo de escolha do livro literário, ele se deu segundo alguns critérios que foram definidos *a priori* pelo pesquisador, desse modo, os professores não participaram da escolha da obra literária, que foi apresentada para eles durante o processo de convite para a participação na pesquisa. Para a escolha do livro foram levados em consideração alguns fatores. Em primeiro lugar, definiu-se que teria de ser uma obra que tratasse de temas relativos à história do Brasil, escritos por autores nacionais. Assim, não se considerou a possibilidade do uso de contos ou crônicas, a opção que prevaleceu foi por obras completas e que pudessem ser utilizadas de modo a escolher um personagem como fio condutor para a sequência. Embora, como ressalta Pesavento (2003), haja algumas divergências sobre o uso de obras posteriores aos fatos, optamos pelo livro “O Retrato do Rei” por ter sido construído a partir da consulta de documentos históricos e obras historiográficas. Ana Miranda (1991, p. 371) evidencia o processo de construção da obra da seguinte forma,

Os episódios referentes à Guerra dos Emboabas são verídicos. Manuel Nunes Viana, Bento do Amaral Coutinho, frei Francisco de Meneses, Hieronimo e Valentim Pedroso de Barros, Manuel da Borba Gato, Pedro de Moraes Raposo, Fernando Martins Mascarenhas de Lancastre e outros personagens existiram realmente, embora se tenha pouco ou quase nenhuma documentação ao seu respeito. As ilações derivadas da existência de tais fatos e pessoas, todavia, são ficcionais.

Entendemos, portanto, que a opção pelo uso desta obra não difere, por exemplo, do uso de filmes, ensejando ressalvas e problematizações com os estudantes para o uso dessa fonte. Assim, é esperado que os professores ressaltem que tal obra não se trata de uma pesquisa historiográfica, tampouco de um relato de alguém que viveu o conflito, mas de um romance construído a partir de vestígios encontrados pela autora e que, se baseando em obras de referência, construiu a narrativa com certa verossimilhança.

Outro fator que foi preponderante para a escolha o livro foi a narrativa direta, com capítulos curtos e divisões bem explícitas ao mudar o foco da narrativa. Assim, é possível se utilizar de um capítulo inteiro para iniciar uma discussão, uma vez que alguns capítulos possuem duas ou três páginas. O tema do livro, a Guerra dos Emboabas, também é um diferencial porque se encaixa nos temas definidos no currículo oficial e guarda uma relação importante com a região na qual essa pesquisa se desenvolveu. Além disso, embora a autora tente reconstruir uma certa linguagem corrente no período em que a história se passa, ela apresenta certa facilidade que, talvez, não fosse observada caso se utilizasse obras contemporâneas aos fatos. Como Miranda (1991, p. 375) observa,

A linguagem adotada para a narração e para os diálogos, editada por Claudio Marcondes e revista por Carlos Minchillo, é criação da autora, e não pretende reproduzir a coloquial ou escrita da época. A cronologia das palavras usadas

no romance foi verificada pela autora nos dicionários, vocabulários e dicionários etimológicos dos autores: R, Bluteau, Antonio de Moraes Silva, Antônio Geraldo da Cunha, Laudelino Freire, e outros. De qualquer forma, algumas palavras que ocorrem no romance são de etimologia mais recente que o período citado no livro.

Assim, a obra atende aos objetivos traçados para este trabalho, sobretudo no que diz respeito à micro-história. A forma como ela é narrada, permite que se utilize dos personagens cujas histórias são desenvolvidas e, a partir das suas experiências, seja possível traçar o panorama geral do período. É possível perceber como os sujeitos históricos fazem suas escolhas, problematizando o que os impulsiona a tomar uma decisão, quais são os limites que eles encontram e as consequências que seus atos têm, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo.

Tendo em vista estes aspectos, optamos por construir uma SD¹⁴ a partir de alguns referenciais que foram encontrados, a grande maioria trabalha na perspectiva da área de linguagens (Araújo, 2013; Dolz *et al* 2004), mas foi possível encontrar uma reflexão para o campo da história (Freitas e Oliveira, 2022).

Nesta perspectiva, a SD apresenta-se como um produto viável por alguns motivos. Em primeiro lugar, trata-se de um recurso utilizado com frequência pelos professores, o qual muitos já estão acostumados a utilizar. Em segundo, o produto pode ser disponibilizado facilmente e não demanda grandes recursos para a sua aplicação. Em terceiro, é possível fazer adaptações para a realidade do docente que escolheu utilizá-lo, na medida em que ele tenha domínio sobre o tema, poderá fazer as alterações que achar conveniente, a fim de melhorar os resultados obtidos por ele. Finalmente, este produto educacional (PE) teve a possibilidade de ser testado durante a pesquisa, sendo construído em conjunto com os professores e aplicado por eles. Será possível analisar a sua exequibilidade e verificar em que medida ele atendeu aos objetivos propostos no projeto de pesquisa.

A teoria utilizada para dar sentido a esta obra, que não será utilizada de maneira integral, é a micro-história. Surgida na Itália, a obra mais famosa é de Carlo Ginzburg e se intitula “O Queijo e os Vermes” (2012). Nesta teoria, que também é uma metodologia, o recorte feito na realidade se dá a partir de pessoas comuns, que viveram vidas que não entraram para os anais oficiais. Desse modo, partindo da vida de um indivíduo, é possível traçar paralelos com o tempo em que ele viveu, buscando compreender a dinâmica daquela sociedade, analisando modos de pensamento, consumo de ideias, leituras, práticas religiosas e outros.

¹⁴ Produto Educacional

Nesta perspectiva, a SD irá se utilizar dessa metodologia na sua construção, assim, as vidas de personagens comuns, como os que são retratados no livro, serão utilizadas como fio condutor da sequência. Essa dimensão narrativa ajudará na criação de empatia (Bittencourt, 2008), por parte do estudante, ao mesmo tempo em que ajudará nas conexões com o contexto no qual a história se passa. É importante observar que esse trabalho poderia ser feito a partir de outras fontes, a opção pela literatura se dá em virtude da sua importância social e da necessidade de leitura dos estudantes.

A etapa seguinte foi a aplicação da SD pelos professores participantes da pesquisa e observada pelo pesquisador, que se deu no mês de maio e parte do mês de junho. Antes de começar a aplicação, os professores encaminharam seus horários de aula e foi feito um planejamento para que as aulas fossem acompanhadas. Durante este período, entendeu-se que a presença do pesquisador na sala de aula poderia gerar perturbação no ambiente. Assim, antes de iniciar a aplicação da sequência, houve um acompanhamento prévio de modo a reduzir o impacto da presença de uma pessoa diferente na sala.

Durante a aplicação, o pesquisador acompanhou as aulas da forma menos impactante possível, desse modo, sentou-se nos lugares que estavam disponíveis e não manteve contato direto com os alunos e nem promoveu qualquer tipo de intervenção. Em alguns casos, em função do tempo de deslocamento entre as escolas, não foi possível acompanhar toda a aplicação, portanto, foi solicitado aos professores que enviassem um resumo de como transcorreu a aula. Finalmente, todo o material necessário para o desenvolvimento das atividades foi disponibilizado para os docentes. Para acompanhar esta etapa o pesquisador elaborou um diário de campo¹⁵.

Para finalizar a aplicação da SD, os estudantes responderam a dois instrumentos avaliativos, elaborados pelo pesquisador e apresentados aos docentes como possibilidade de avaliar o aprendizado dos alunos. O primeiro instrumento utilizado foi um texto retirado do livro literário, utilizado nas aulas, com quatro perguntas abertas que os alunos deveriam responder. O segundo instrumento foi uma autoavaliação, com nove questões, aplicada em conjunto com o primeiro instrumento objetivando identificar as impressões que os estudantes tiveram sobre a SD. Ambos os instrumentos fizeram parte da SD como sugestão de avaliação e como uma forma de o professor colher as opiniões dos alunos a fim de aperfeiçoar seu o processo de elaboração.

¹⁵ Apêndice B

Após a etapa de aplicação, entrevistas semiestruturadas¹⁶ foram conduzidas individualmente com os professores, a fim de captar suas impressões acerca do trabalho desenvolvido, visando observar se os objetivos foram alcançados. Assim, foi feito um balanço sobre o processo de aplicação, bem como em que medida os professores se apropriaram dos conceitos da micro-história e da literatura como fonte para o ensino de história.

Após o processo de análise dos dados coletados nesta pesquisa foram feitos ajustes na SD, a fim de que ela se torne mais próxima da realidade dos professores que irão utilizá-la. Assim, um produto mais completo será disponibilizado aos docentes, com a possibilidade de antever problemas que serão enfrentados, indicando possíveis soluções aos docentes.

Durante o processo de definição do percurso metodológico a ser seguido, não foi pensado, *a priori*, a partir de uma metodologia de pesquisa específica. Primeiro se pensou nas etapas e, em seguida, buscou-se classificar o processo delimitado nas concepções e procedimentos metodológicos conhecidos. Desse modo, não se trata de uma pesquisa pura, no sentido de se enquadrar em apenas uma metodologia, mas que se inspira em elementos de uma pesquisa colaborativa.

Assim, entendemos que a pesquisa se encaixe nessa metodologia, uma vez que ela foi construída com a participação dos professores que colaboraram na construção, aplicação e avaliação da SD. Assim, de acordo com os aspectos citados como caros à essa modalidade segundo Gasparotto e Menegassi (2016), os que mais se encaixam na perspectiva desta investigação são:

- a aproximação entre academia e escola, algo fundamental para o desenvolvimento do ensino básico;
- responsabilidade e engajamento do pesquisador em conduzir o processo;
- coparticipação e autonomia, no qual os docentes participam da elaboração da sequência e terão autonomia na aplicação, sendo o pesquisador apenas um observador do processo;
- conexão entre teoria, prática, sujeito e contexto, assim, as discussões estão sempre calcadas na realidade do professor e geram a oportunidade para que eles possam repensar elementos da sua prática docente;

¹⁶ Apêndice D

- coleta constante de registros, na qual em todas as etapas são coletados que serão analisados na etapa final.

Ao discutir o conceito de pesquisa colaborativa, Desgagné (2007), faz uma diferenciação entre ela e a pesquisa ação e sugere que

A pesquisa-ação nos parece mais próxima, em sua motivação de origem, de uma necessidade de recuperar para os docentes o “poder” sobre sua prática, fazendo deles os pesquisadores, quer dizer, práticos que questionam sua prática. Sem excluir isso, a pesquisa colaborativa nos parece mais próxima, em sua origem, de uma necessidade de reaproximar os pesquisadores universitários e os docentes, em vista de uma co-construção de “sentidos”, todavia, sem a pretensão de transformar os docentes em pesquisadores e sem, tampouco, fazer dessa identidade de docente-pesquisador uma condição de sua emancipação. A abordagem colaborativa nos parece, antes de tudo, apostar, no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática, sobre uma “tomada de poder” compartilhada entre pesquisadores universitários e professores docentes. (Desgagné, 2007, p. 28),

É interessante perceber que o autor também trata da necessidade de que o problema emergja do contexto dos docentes. Apesar disso, o pesquisador tem autonomia para definir os aspectos conceituais, metodológicos e a análise dos dados coletados. Assim, como já foi explicitado neste texto, trata-se de uma particularidade deste trabalho que o pesquisador também seja um professor da rede pública de ensino. Isso não significa que as opiniões dos professores não sejam consideradas, mas elas são limitadas dentro dos aspectos elencados. Ou seja, uma SD, construída a partir da literatura e da micro-história, os professores têm autonomia para escolher como utilizar esses elementos, mas não têm a opção de não os utilizar. Assim, entendemos que a colaboração se expressa a partir da seguinte definição, “colaborar significa tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais” (Ibiapina, 2008, p. 34). Desse modo, Ximenes *et al* (2022, p. 11) entendem que,

Logo, na pesquisa colaborativa o pesquisador oferece sua contribuição não apenas quando redige um trabalho acadêmico, mas sobretudo, quando constrói condições para que o grupo reflita de modo crítico sobre a complexidade das situações educativas considerando a dialogicidade entre teoria e prática. Os professores, por sua vez, colaboram na medida em que compartilham aspectos do seu cotidiano de trabalho, buscando compreender as relações conflituosas inerentes à docência no intuito de criar possibilidades de atuação, o que resulta em seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, espera-se que, ao final da pesquisa, os professores que dela participaram tenham condições de produzirem uma SD que esteja em consonância com a realidade da escola onde trabalham, com ênfase em Dolz *et al* (2004). Espera-se, ainda, que eles possam utilizar obras literárias, mas também outras fontes para a sua construção, e tenham a capacidade de avaliar o estado de conhecimento no qual seus estudantes se encontram, sendo capazes de

organizar atividades que façam com que eles atinjam o conhecimento esperado de um determinado tema.

O produto educacional resultante do processo descrito, ou seja, da formação dos professores, que contemplou o planejamento da SD, a sua aplicação e avaliação foi revisto, após a análise dos dados, e finalizado para ser socializado com outros docentes interessados em trabalhar, de forma articulada, com a micro-história na sala de aula e a literatura como fonte para o ensino de história. Isso auxilia na aproximação com os docentes da educação básica que poderão acessar uma SD construída, de forma colaborativa, entre o pesquisador e os professores de História da rede pública que aceitaram participar da pesquisa.

6 Análise dos dados

Para analisar os dados que foram colhidos ao longo de cinco meses de trabalho de campo, como mostrará o quadro a seguir, iremos utilizar a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e Franco (2005). Essa metodologia de análise, segundo Franco (2005) permite fazer inferências sobre quaisquer aspectos da mensagem que foi recebida, mas sempre a partir de questionamentos específicos sobre elas. Assim, nos lembra Bardin (1977, p. 38)

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (qualitativos, ou não)

O processo de análise começa pelo conteúdo manifesto, ou seja, deve-se ater ao que foi dito, tudo o que for analisado deverá partir disso. Contudo, isso não significa que não se deve olhar nas entrelinhas, percebendo significados ocultos. A autora também chama a atenção para a importância da contextualização da mensagem, de modo a auxiliar na sua compreensão por meio da análise do contexto na qual foi produzida.

Assim, segundo Franco (2005), a análise passa por três momentos. A descrição, como o momento em que se coloca o texto e suas características, a inferência é a etapa do meio, sendo considerada a razão de ser da análise de conteúdo. Nesse momento, partes do conteúdo são comparadas entre si e com as bases teóricas que são fundamentais no trabalho. Assim, é possível proceder a última parte, que é a interpretação dos dados, ou seja, dar significado ao que foi caracterizado no texto.

Procede-se, portanto, à criação das categorias que são um elemento fulcral na análise de conteúdo. São elas que dão sustentação à análise que foi construída, desse modo, é importante que elas tenham um critério definido na sua elaboração. Assim, após a transcrição da entrevista inicial e da entrevista final, dos diários de campo, das anotações feitas no processo de formação e das avaliações dos alunos, foram construídas categorias de análise para a compreensão dos dados coletados. A coleta dos dados foi feita na ordem a apresentada no quadro a seguir.

Quadro 2 – Etapas do desenvolvimento da pesquisa

Etapa	Duração	Participantes
Entrevista inicial	04/03/2024 a 11/03/2024	5
Formação presencial	18/03/2024 a 30/04/2024	5
Aplicação da SD	01/05/2024 a 21/06/2024	4
Entrevista final	24/06/2024 a 28/06/2024	4

Fonte: elaborado pelo autor.

Para organizar a discussão dos dados, esta seção começará apresentando os docentes que aceitaram participar da pesquisa. É preciso ressaltar dois aspectos sobre a análise da entrevista inicial. O primeiro é que haveria um P6 que também lecionava na escola Girassol, mas, por motivos particulares, o docente pediu para sair da pesquisa após a entrevista inicial. O P5, que é citado nas duas primeiras subseções, não está presente nas etapas de aplicação da SD e entrevista final porque também pediu para sair da pesquisa durante o processo de aplicação. Assim, ele participou da entrevista inicial e da formação, aplicou as duas primeiras aulas e se retirou da pesquisa. Apesar disso, optou-se por utilizar as suas falas no início da análise.

Nesta primeira subseção, serão apresentados os docentes, a sua formação inicial e continuada, suas práticas de ensino, sua jornada de trabalho e tempo de atuação. Também serão discutidos os conhecimentos que eles possuem sobre a micro-história e sobre o uso que fazem da literatura, seja para seu lazer, seja como fonte para o ensino de história.

A segunda subseção irá apresentar as escolas onde os professores que participaram desta pesquisa atuam. Assim, será cotejada a visão dos professores, que foi expressa na entrevista inicial, com a visão que o pesquisador teve das instituições no decorrer da pesquisa. Esta análise servirá para situar o leitor a respeito das realidades que foram abarcadas neste trabalho, bem como para embasar algumas análises e conclusões posteriores.

Como foi dito anteriormente, este trabalho se baseia na análise de conteúdo, portanto, algumas categorias foram criadas para analisar os dados que foram colhidos. Três categorias foram construídas a partir da leitura dos dados. A primeira categoria é o uso da literatura pelos docentes, tanto no período de construção da SD, quanto no processo de aplicação. Na subseção que trata dessa categoria, se analisa a forma como o docente utilizou a literatura no processo de ensino e a forma como os estudantes construíram o sentido daquilo que leram. Assim, são exploradas as potencialidades do material construído e as limitações que foram observadas durante o processo.

A segunda categoria é a micro-história. Na subseção que a aborda, se analisa como os conceitos foram utilizados na elaboração da SD e como eles foram apropriados pelo docente durante a aplicação. Discute-se, ainda, a forma como os professores conseguiram utilizar esses conceitos em suas aulas, observando as dificuldades do uso de uma teoria voltada para a construção do conhecimento histórico, no processo de ensino e aprendizagem.

A terceira categoria, tratada na terceira subseção, abarca as condições de trabalho docente e apresenta as dificuldades enfrentadas pelos docentes e observadas durante o período

de aplicação. Assim, as interrupções, a estrutura física decadente de algumas escolas e a falta de perspectiva dos professores são analisadas de modo a perceber como elas impactaram nos resultados da SD.

A última subseção irá discutir os resultados da avaliação que os alunos fizeram após a aplicação e a autoavaliação, na qual eles foram indagados sobre as suas impressões acerca da SD. Assim, serão cotejados os resultados apresentados nas categorias, com as respostas que os estudantes forneceram nas avaliações. Desse modo, para avaliar os resultados desta pesquisa, as vozes das três partes serão ouvidas, dos professores, dos estudantes e do pesquisador.

6.1 Perfil dos docentes

Os docentes que participaram desta pesquisa foram escolhidos seguindo alguns critérios: lecionarem em escolas públicas, municipais ou estaduais; serem licenciados em história; lecionarem essa disciplina na escola em turmas do 8º ano do ensino fundamental. No primeiro contato os professores foram convidados para participarem da pesquisa e, neste momento, foram apresentadas as bases do trabalho, a ideia da SD a ser desenvolvida e o livro literário escolhido. Além disso, foi explicado aos docentes as fases que a pesquisa teria e o quanto eles precisariam colaborar para sua realização.

Após este processo, cinco docentes, já apresentados na metodologia, disponibilizaram-se a participar da pesquisa e concederam uma entrevista. Ela buscou conhecer a sua formação, as suas experiências profissionais e o seu conhecimento sobre temas como uso da literatura no ensino de História e a Micro-História. Também indagou aos docentes sobre o contexto em que trabalhavam e o público que atendiam nas escolas participantes.

No que diz respeito ao tempo de atuação como docente, o grupo é heterogêneo. Dois professores têm menos de sete anos de atuação, estando no período do choque de realidade, explicitado na seção 1, como definido por Raymond e Tardif (2000). Sendo que, um deles, segundo os autores citados, está terminando o período de exploração, que dura até três anos. Os demais docentes estão habituados à sua profissão, tendo mais tempo de atuação em sala de aula, como pode ser observado a seguir.

Tabela 1 – Tempo de atuação na docência

Docente	Tempo de experiência
P1	Mais de 10 anos
P2	8 anos
P3	3 anos
P4	4 anos
P5	10 anos

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao falar dos silêncios, Nóvoa (2019a) pontua que as instituições universitárias, as políticas educativas e os colegas mantêm um silêncio no período da indução profissional. Contudo, o Nóvoa (2019a, p. 201), pontua o silêncio da profissão docente, “o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas.” Assim, o autor percebe que os docentes mais experientes deveriam atuar para formar os jovens colegas que estão ingressando na profissão.

Apesar disso, é interessante perceber que nenhum dos docentes considerados iniciantes comentou sobre a acolhida que recebeu na escola e, tampouco, pareceu ter algum docente que o auxiliasse. Também não houve proposta de trabalho em conjunto e nas salas dos professores, nenhum docente se interessou em saber o que era desenvolvido na pesquisa. Isso reforça a ideia de um trabalho solitário e silencioso, no qual, os docentes mais experientes deixam à margem aqueles que estão iniciando seu percurso como professores.

Já a formação inicial dos docentes é a seguinte: quatro têm formação em universidades públicas, três são oriundos de universidades federais, um de uma universidade estadual e um de instituição particular. No que diz respeito à formação continuada, quatro, dos cinco participantes, possuem mestrado defendidos em universidades federais, dois defendidos em programas de Pós-Graduação em História, um em um programa de Educação e o outro em Letras. Os trabalhos que foram defendidos em História e Letras, não versavam sobre educação ou ensino. Já o doutorado, está sendo cursado por apenas um docente, que o faz em uma instituição estadual, em um programa de Pós-Graduação em História. As informações podem ser observadas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Formação dos professores

Docente	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
P1	Universidade Federal	Não	Sim	Não
P2	Universidade Particular	Não	Sim	Não
P3	Universidade Estadual	Sim	Sim	Em andamento
P4	Universidade Federal	Sim	Não	Não
P5	Universidade Federal	Não	Sim	Não

Fonte: elaborado pelo autor.

A formação inicial dos docentes que participaram da pesquisa revela um panorama de docentes com bom potencial e conhecimento robusto. A formação continuada também revela um interesse em avançar nos estudos, buscando boas universidades públicas para cursarem a pós-graduação. Também demonstra um interesse dos docentes em aprofundar no conhecimento sobre a história ou, como em um dos casos, no ensino de história. Assim, é possível dizer que docentes que participaram desta pesquisa são distintos daqueles que se imaginava que participariam, e exceção no âmbito da escola pública.

Dois docentes que participaram da pesquisa também fizeram cursos de pós-graduação lato sensu. O P3 fez duas pós-graduações lato sensu, as duas de forma virtual e em instituições particulares. A primeira, de acordo com o docente, se chama Educação Transformadora e a outra é Metodologia de Ensino de História e Geografia. O P4 também fez uma especialização em Mídias e Educação em uma instituição pública. O P1 e o P5 não fizeram porque ingressaram no mestrado rapidamente, já o P2 não detalhou o motivo pelo qual não cursou uma especialização.

Embora a maioria dos docentes da pesquisa tenham avançado nos estudos, eles não participam de eventos acadêmicos com frequência, sua participação se restringiu ao período estavam vinculados à universidade. O principal fator apresentado para a não participação eram o conflito de datas com o calendário da escola, dificultando as viagens, já que os eventos acontecem em outras localidades. A única exceção é o P3 que, por estar fazendo doutorado,

disse que participava dos eventos. Isso revela uma falta de estímulo por parte das secretarias de educação que não apoiam a participação dos profissionais nesses eventos.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2019a) reforça como as escolas não são ambientes formativos para professores iniciantes. Isso fica patente, sobretudo, no modo como as secretarias não incentivam seus docentes a fazerem cursos de formação continuada. O problema vai além das escolas, podendo ser observado nas políticas públicas. Assim, os professores buscavam outras formas para atualizar os seus conhecimentos por outras formas, como eles explicitaram nas entrevistas.

É difícil (se manter atualizado), eu acho que nem me mantenho tanto assim, mas é muito por grupos de redes sociais. Essas coisas de historiadores que você vai seguindo e, às vezes, lê uma coisa que outra ali, às vezes vídeos de YouTube, mas eu acho que não posso dizer que é uma atualização constante, não. (P1)

É, eu gosto, eu acompanho, bom, eu gosto de ler bastante, né? Então, sempre adquiero alguns livros, vejo o que está sendo produzido. Na internet sigo grupos de estudo. No Instagram tem os grupos de estudo hoje em dia das universidades. Então, sempre estou vendo o que é produzido. [...] Tem aquela academia.edu que você consegue ver (que) os professores normalmente colocam os artigos que eles publicam lá. Então é isso. Mas eu fico mais na minha área mesmo que eu consumo o que é produzido ou coisas que são curiosidades minhas. Essa semana eu estava lendo um artigo do Banco do Brasil e a importância dele no século XIX na questão do financiamento dos donos de fazenda que compravam escravos. Então, alguma coisa curiosa me interessa eu vou e leio. (P2)

As discussões acadêmicas de história, eu confesso que eu sou bem desatualizado, assim, sabe? Eu leio muitos livros, mas livros voltados principalmente para o que eu vou usar em sala de aula e livros mais consolidados. Então, eu compro livros e leio, mas não são livros atualizados. Eu não sou inteirado, como eu te falei, eu também não participo dessas convenções (eventos). Eu deveria participar mais, eu acho. Mas essa parte de pesquisa, não é uma área que me atrai muito. Eu gosto muito mais da área da ação como professor. Eu não gosto muito da área de pesquisa. Então é uma área que eu não procuro saber muito também. Então eu confesso que eu não sou muito atualizado nessa área, não. (P4)

Gasparini, Barreto e Assunção, (2005, p. 191) observam um panorama semelhante e dizem que “os professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho”. Assim, fica evidenciado, que os docentes buscam, por conta própria, formas de aperfeiçoarem os seus conhecimentos, sem o auxílio das secretarias de educação. Isso ficou evidenciado pela sua participação voluntária nesta pesquisa, que aconteceu sem que eles tenham recebido abatimento na carga horária de módulo ou qualquer compensação financeira. Desse modo, percebe-se que o panorama da formação continuada dos professores ainda não é alentador e muitos desafios precisam ser resolvidos.

Como foi percebido, os docentes buscam muitas formas de se manterem atualizados. Assim, todos aceitaram participar da pesquisa tão logo foram convidados e conheceram a proposta. A sua participação neste trabalho se deu por alguns motivos. Alguns professores o entenderam como uma oportunidade de aperfeiçoarem a sua formação, discutindo uma nova forma de se ensinar história e atualizarem a sua prática docente. Contudo, o professor P2 explicitou que aceitou participar da pesquisa por solidariedade ao pesquisador, como expresso nas suas palavras. “E aí, como é o seu caso, por isso que eu me solidarizei tanto com você, porque quando a gente precisa de pessoas o nosso trabalho fica muito difícil”.

Foi evidenciado que os professores têm ideia de como devem se manter atualizados, isso pode ter uma relação com a formação inicial e continuada que tiveram. Os anos de estudo em bons cursos de graduação e a prática como pesquisadores, no mestrado, influenciaram consideravelmente nas suas formas de buscarem atualização de seus conhecimentos. Chama atenção, contudo, que a atualização é geralmente voltada para os conteúdos ligados à história e não para a parte pedagógica, com exceção do P4 que demonstrou valorizar mais a formação na educação do que na história. Apesar disso, os outros enxergaram a necessidade de aperfeiçoarem esse aspecto participando desta pesquisa, mas o fazem por conta própria, sem que haja qualquer incentivo das redes de ensino em que atuam.

Os conhecimentos pedagógicos

A ausência de reflexão aprofundada nos conhecimentos pedagógicos, pode ser percebida na forma como os professores encaram algumas discussões sobre o tema. Quando foram indagados sobre as relações que eles percebem entre os saberes produzidos na universidade e aqueles que são produzidos na escola. As respostas, em geral, seguiram caminhos distintos. Contudo, a fala do P1 chama muita atenção, uma vez que diverge dos seus colegas,

Eu acho que chegar no material didático, hoje em dia já chega. Até porque inclusive os livros que a gente escolheu esse ano, acabou sendo diferente do estado e da prefeitura, porque, na prefeitura, eu queria escolher um que eu achei muito bom, mas não foi o mais votado. E aí no estado como eu tinha a possibilidade de escolher porque o estado não segue tudo igual para todas as escolas, cada escola tem autonomia para escolher o seu. Eu acabei escolhendo outro e os dois têm organização de historiadores renomados, reconhecidos. Então chegar, chega. Só que assim, eu acho que passar para os alunos é um pouco complicado.

O docente explicitou na sua fala que os livros didáticos produzidos por historiadores renomados fazem melhor a ligação entre a universidade e a escola. Contudo, ele ressalva que fazer a aproximação do conteúdo com os estudantes é a parte complicada. Esse é um elemento importante porque o docente é o responsável por essa aproximação. Embora as limitações do

livro didático sejam apontadas por Bittencourt (2018), Villalta (2001) ressalta que ação do professor no uso do material didático é fundamental para os resultados que ele obtém. Assim, fica expresso, na fala do docente, que há uma dificuldade no uso do material, na aproximação dos dois saberes, que são citados por Bittencourt (2008). Outro elemento que chama atenção na fala, é o desrespeito à autonomia do professor, na medida em que a rede municipal obriga os professores a utilizarem o mesmo livro em todas as escolas.

Chamou atenção que essa visão foi, em alguma medida, endossada pelo P3, que apontou a presença da micro-história no livro didático e compreendeu essa presença como uma aproximação entre os mundos. Assim, o docente demonstra compreender que, o fato de algo estar presente no livro didático, já garante a aproximação dos saberes. O P4, por outro lado, não vê proximidade entre os saberes e tece algumas críticas à forma como a Universidade se comporta em relação à educação básica.

Eu não acho que é muito próximo. Eu acho que esse é um problema grave que existe. Eu não acho que faz diferença na vida do aluno o saber acadêmico, dessa forma como é passado na universidade. Eu sinto que na história o saber acadêmico, ele é voltado muito mais para pesquisa, para quem quer se tornar historiador de fato, que para quem quer se tornar professor. Não é o objetivo dos pesquisadores que estão lá, dos professores que estão lá, que você se torne professor. Eles querem que os melhores alunos se tornem pesquisadores para participarem dos projetos deles, se tornarem mestrands deles, para publicar junto com eles e conseguirem mais notoriedade. Eles não querem que essas pessoas se tornem professores.

A falta de empenho das universidades na formação de professores é corroborada por Nóvoa (2019a). Embora o autor perceba avanços na institucionalização da formação dos professores, ele entende que ela não foi, de fato, integrada. Assim, a distância entre universidade e escola permaneceu considerável. Desse modo, o saber produzido na Universidade, nomeado por Bittencourt (2008), como saber de referência, e o saber produzido na escola, acabam não se comunicando. Nesta perspectiva, o docente, que deveria atuar como mediador, não possui uma formação que o credencie para a tarefa, aprofundando o fosso que separa os dois mundos.

Embora a visão do P4 seja mais extrema em relação à universidade, os outros docentes admitem que há alguma tentativa de aproximação. Alguns, inclusive, percebem que esta pesquisa é uma das formas de aproximar, dando voz aos professores, buscando conhecê-los e entender a sua realidade.

Um elemento que chamou atenção nas falas dos docentes, e que foi percebido na maioria das entrevistas, é a preocupação com o conteúdo histórico. Assim, em geral, as abordagens críticas feitas aos livros didáticos, aos colegas de profissão e ao currículo sempre são voltadas aos conteúdos de história e à abordagem historiográfica, sendo menos direcionadas, por

exemplo, às práticas pedagógicas ou às concepções do processo de ensino, demonstrando a pouca reflexão que os docentes fazem sobre as questões relacionadas ao ensino. Isso fica expresso da fala do P3,

Eu percebo diferença nesses professores que chegaram, e tem professores lá muito bons mais antigos, mas que você percebe que, muitos assuntos, não estão muito atualizados nos debates acadêmicos mais recentes, entende? Nas questões, mesmo da parte de educação, talvez tenha tido uma formação lá nos anos 80 e 90, acho que 80 não, mas 90. A maioria das pessoas que estavam lá, acho que são geração dos anos 90. Às vezes são ótimos professores, mas, às vezes, você percebe que na parte, da parte mais teórica, não tem ali uma... Porque na época, talvez, não tivesse uma exigência disso também. Eu não estou dizendo que é uma questão individual, eu acho que é uma questão direcional, talvez, de um outro momento, nos anos 90, por exemplo, que não fosse talvez exigido muito, não fosse cobrado muito um aprofundamento muito grande nas teorias tanto da área, da pessoa específica quanto da parte educacional.

Assim, é possível perceber que, embora fale da parte didática, o foco do docente é na atualização sobre os conteúdos de história. Ele entende, portanto, que os outros professores não tiveram uma formação continuada que permitisse uma atualização de seus conhecimentos, embora, como nos lembra Canário (1996), a função da formação continuada não seja preencher as lacunas presentes na formação inicial.

O P3 ainda diz que esses docentes são “ótimos professores”, mas não estão atualizados em relação às discussões mais recentes. É interessante perceber que ele não explica o significado dessa expressão, mas, pelo contexto, é possível supor que sejam professores competentes, mas não estão a par das discussões recentes sobre o conteúdo. Isso explicita a valorização do conteúdo específico da história, em detrimento de conhecimentos pedagógicos. Contudo, para que os alunos aprendam, não basta saber história, mas é preciso saber ensinar a história. Assim, o docente tem uma boa formação na área de história, estando no doutorado, mas apresentou algumas dificuldades durante a aplicação que serão discutidas oportunamente.

Os conhecimentos sobre micro-história

Como já foi dito, a formação dos docentes, do ponto de vista dos conhecimentos históricos, é consistente. Desse modo, foi possível verificar que os professores sabiam do que se tratava a micro-história e conseguiram expor seu conhecimento por meio de suas falas. Todos já haviam lido obras dos autores de referência do tema, sobretudo Carlo Ginzburg, e a maioria disse se interessar pelo tema e considerar a micro-história como um bom suporte para as aulas de história. Alguns foram capazes de falar com mais propriedade, como o P2 explicita,

A micro-História eu estudei o quê? O meu mestrado, né? Meu Deus, o Giovanni Levi, é isso, Giovanni Levi, que são os pais da Micro-História, os

italianos, e o Carlo Ginzburg, né? Se eu não estou enganado, Jacques Revel também escreveu sobre Micro-História, né? Eu lembro de ter lido, ele tem um, esqueci o livro dele.

Outros docentes, como o P1, apenas responderam ao questionamento dizendo o seguinte, “Eu fiz uma disciplina eletiva que falava sobre Micro-História”. Já o P3 tinha uma visão mais aprofundada do tema, tendo trabalhado com ele em uma iniciação científica no período da graduação,

Na iniciação científica, como eu trabalhava com um personagem histórico chamado Jerônimo de Passamonte, um aragonês, nascido ali em 1553, e escreveu uma espécie de autobiografia em 1603, eu mergulhei na vida dele, e eu comecei a ler outros artigos, pesquisava, ficava pesquisando no acadêmico, coisa de micro-história, então, eu fui tendo contato por meio da iniciação científica também.

Desse modo, é possível perceber que os docentes têm um conhecimento variado sobre a micro-história, alguns se aprofundaram mais, outros fizeram apenas leituras esporádicas sobre o tema. Em geral, eles diziam utilizar essa teoria nas suas aulas por meio da história de alguns personagens, narrando a vida de algumas pessoas para se aproximarem da realidade dos estudantes. Segundo eles, em geral, essa abordagem surtia algum efeito, embora não tenha ficado claro quais seriam os efeitos. A maioria dos docentes também considerou ter uma aproximação maior com a micro-história e a história cultural, apenas um professor disse que se sentia mais ligado ao materialismo histórico.

O uso da literatura pelos docentes entrevistados

Sobre a literatura, alguns docentes disseram nas entrevistas que a utilizam de maneira esporádica, outros disseram que nunca haviam utilizado obras literárias em suas aulas. Em geral, não havia um uso sistematizado da literatura e, tampouco, constante. Também não havia um arcabouço teórico para seu uso, os docentes diziam que se utilizavam de trechos literários para ilustrarem os assuntos que estavam tratando. Chamou atenção o fato de que alguns docentes utilizavam quadrinhos em suas aulas numa tentativa de se aproximarem de uma linguagem que interessasse os estudantes. Como fica expresso na fala do P2,

[...] Você tem, por exemplo, uma HQ fantástica da Rainha Nzinga Mbandi. Não sei se você conhece. Ela tem a formação dos quilombos, né? Que vem desde a África, e ela está na região de Angola. Chamava Dongo o reino dali. E a, acho que foi a Unesco, fez uma história em quadrinho da vida dela. É fantástico a relação dela com os portugueses. Então, normalmente, quando eu vou trabalhar a África, eu sempre trabalho também essa história em quadrinho.

Já o P5, nunca havia utilizado a literatura em sala de aula de maneira sistemática, preferindo o uso de outras fontes,

P5: Literatura eu nunca usei, sabe? Já usei filme, já usei vídeo, muito documento.

P: Música, imagino.

P5: Música. Música, várias vezes, mas, assim, muito documentário também. Mas livro realmente eu nunca usei.

P: Entendi. Nem conto, nem crônica, nem nada?

P5: No máximo uma ou outra poesia, ou coisa do tipo. Mas, assim, literatura realmente não usei.

Além disso, o P5 também não tinha o hábito de ler literatura,

P5: Óbvio, de vez em quando eu pego alguma coisa para ler e tal. Mais livros de pesquisa. Por exemplo, esses dias mesmo eu peguei O Breve Século XX lá do Hobsbawm para ler alguns trechos que eu estava precisando lembrar algumas coisas, né? Mas é mais nesse sentido, né? Mais para, tipo, conteúdo de aula e tudo mais. Agora, por prazer mesmo tá difícil, cara.

P: Mas, assim, você tem algum estilo literário preferido? Algum autor favorito?

P5: Cara, eu lia muita ficção científica, assim, né? Digamos, ficção científica, eu lia muito. Li muito Tolkien. Li bastante livros relacionados a RPG e por aí vai, né? Mais nessa linha aí.

É possível observar que o docente não tem o hábito de ler literatura, os motivos, segundo ele, seriam o cansaço que se abateu sobre ele após o mestrado, marcado como um período de leitura intensa. A ausência de tempo também é citada pelo docente, sobretudo pela sobrecarga de trabalho que possui. Outros professores apontaram o mesmo problema,

De literatura normal, não. Eu acabo optando. Acabo optando por, de fato, focar naquilo que vai ser mais importante para minha didática dentro da sala de aula mesmo. (P4)

É, então, Dostoiévski, Tolstói, enfim. Eu gosto muito de ler literatura. Eu queria ter até mais tempo pra ler, mas falta um pouquinho. (P2)

Gosto. Às vezes falta tempo, mas, assim, geralmente as minhas leituras de literatura costumam ser nas férias e, às vezes, nem consigo terminar e umas férias começam e uma e termina a outra, mas eu gosto. Mas, assim, aquela coisa de o horário de descanso geralmente é à noite e aí à noite eu quero ficar na Netflix, não quero ler mais. Mas se eu tivesse mais tempo, leria mais. (P1)

Não é possível afirmar que os docentes não gostem de ler porque, quando questionados, disseram que gostam, mas é possível pensar que alguns não tenham o hábito de ler literatura com frequência, apesar de terem autores preferidos. Também é possível pensar que os professores têm afazeres pessoais e familiares que acabam tomando o seu tempo. Finalmente, a grande carga de trabalho dos docentes pode ser apontada como um desmotivador para a leitura, por isso os professores alegaram ler pouco. Além disso, a necessidade de leitura para planejar as aulas acaba reduzindo o ânimo em ler uma obra literária.

Os turnos de trabalho

O tempo foi apontado pelos docentes como um dos impeditivos para a leitura de obras literárias. Os professores também o apontaram como um dificultador para o planejamento de aulas mais elaboradas e que demandem maior esforço. A jornada de trabalho dos docentes que participaram da pesquisa é, em geral, grande, como exposto no quadro a seguir.

Tabela 2 – Jornada de trabalho dos docentes

Docente	Número de escolas	Turnos de trabalho
P1	2	2
P2	3	2
P3	1	1
P4	1	1
P5	1	2

Fonte: elaborado pelo autor.

Fica evidenciado que os professores, em geral, têm uma carga de trabalho considerável, com a maioria trabalhando em dois turnos. O P3, embora trabalhe em um turno, está fazendo doutorado, o que diminui o seu tempo disponível para os afazeres relacionados a escola. Isso, segundo ele, é um dificultador para sua atuação na profissão, reduzindo a capacidade de planejamento das aulas.

Nesse sentido, ficou evidenciado que os professores têm uma demanda grande de trabalho, o que dificulta a sua formação continuada e reduz a sua condição de atender a todas as demandas que seu trabalho gera. Ficou evidenciado na fala dos docentes que é necessário fazer escolhas entre alguns afazeres, priorizando o que é mais urgente. Desse modo, o planejamento de uma SD, utilizando-se da literatura e da micro-história, embora seja uma ideia interessante para os docentes, enfrenta obstáculos para sua realização em virtude da carga de trabalho.

Aulas diversificadas

A dificuldade em encontrar tempo acaba por impactar no planejamento das aulas dos docentes, que recorrem às formas de ensino mais tradicionais, dificultando o planejamento de atividades diferenciadas. Assim, os professores foram questionados se os estudantes demandam aulas diferentes, a resposta do P5 causou uma certa surpresa:

P5: A nível do fundamental é de qualquer jeito, para eles não tinha nem aula.

P: Eles não pedem nem uma aula diferente?

P5: Nem uma aula diferente, eles não querem nem aula. O máximo que eles têm interesse, de vez em quando é, por exemplo, sei lá, assistir um filme ou coisa do tipo. Aí tem que encaixar dentro das questões, então é muito difícil.

Fica perceptível, portanto, que não há uma demanda dos estudantes por aulas diferentes, talvez porque a escola seja demasiado enfadonha e não faça sentido esperar algo novo. Assim como o professor não aparenta se movimentar no sentido de quebrar a monotonia. A situação dos demais professores não é muito distinta, como pode ser observado a seguir.

P1: Não, às vezes sim. Tem, assim, é a minoria, mas tem alguns que com algumas coisas vai demonstrar mais interesse do que com uma aula teórica, por exemplo.

P: Mas eles pedem por aulas diferentes ou não?

P1: Não, pedir normalmente, não. (P1)

Muito raro, muito raro. O que mais acontece é quando eu falo assim, por exemplo, ah, hoje a gente vai trabalhar com alguma coisa diferente. Eles mais assustam. Eles falam tipo assim, nossa, a gente nunca teve uma aula diferente. Mas é um comentário nesse sentido. Mas eles não costumam demandar por aulas diferentes, não. (P4)

Mas não adianta. Você tem que fazer um pouco desse jogo do quadro. Que é, eles vão se acalmar. Eles vão estar ali copiando. E aí depois é o momento de você fazer algo mais diferente. Algo que você queira. Se não você não vai conseguir. Se não você vai passar 40 minutos falando, você vai se desgastar, eles vão se dispersar. E depois você tem mais aulas para dar. E fica muito cansativo. (P2)

O P3, contudo, observou um comportamento curioso, segundo ele os alunos do sexto ano tendem a pedir mais aulas diferentes, enquanto os dos oitavos tendem a aceitar as aulas que o professor leva. Isso chama atenção porque demonstra que os estudantes vão se habituando a um certo estilo de aulas e, em alguns casos, rejeitam outros estilos de ensino. Esse comportamento também foi observado pelo P2, que ficou surpreso com a reação que seus alunos tinham às aulas de um colega que optava por fazer um trabalho diferente do ensino tradicional.

Apesar de não demandarem aulas diferentes, os estudantes não apresentam interesse nas aulas. O desinteresse, contudo, não fica restrito às aulas, a resposta dos professores foi unânime no que diz respeito ao hábito de ler dos alunos. Todos disseram que os estudantes não têm hábito de ler livros e, em geral, apresentam resistência a ler uma única página. Os professores apontam que isso é um desmotivador para se trabalhar com a literatura, na medida em que os alunos demonstram uma grande resistência.

As dificuldades

O tempo não é a única dificuldade apontada pelos professores para exercerem o seu trabalho. A indisciplina foi listada pelos docentes como o grande obstáculo ao seu trabalho. O relato dos docentes a seguir demonstra uma realidade bastante complicada para o exercício da docência,

Eu já tive que fazer um boletim de ocorrência porque eu sofri ameaça porque eu pedi ao aluno para seguir o mapa de sala. Então são coisas que, aparentemente, são básicas. Tem meninas, do nono ano, que começa a falar, gritar, sobre as atividades sexuais que ela teve, na frente, do lado de alunos de sexto, sétimos anos que estão em salas do lado. É, o bullying constante entre os alunos, né? Alguns alunos, de fato, querem, mas outros atrapalham e impedem que eles aprendam. E, muitas vezes, a gente se sente invisível dentro de sala de aula. (P4)

É essa questão da indisciplina mesmo. Porque a história é uma coisa que, mesmo tente às vezes fazer atividade prática, é muita teoria, é muita coisa que você tem que falar e tem que explicar. E, às vezes, o desinteresse vem nisso. A questão da preguiça dos alunos de ler. (P1)

Outro problema abordado pelo P4 foi a infraestrutura da sua escola, demonstrando o impacto que há na sua atividade docente. A insatisfação do professor com as condições estruturais de trabalho são listadas por ele como tão penosas quanto à indisciplina dos estudantes e a falta de interesse.

O problema estrutural maior é esse, da cortina. Porque eu gosto muito de levar o projetor. Então eu gosto de ilustrar com música. Eu gosto de ilustrar com documentários. Com vídeos no YouTube. Com filmes. E o TNT, ele não permite você fechar, de fato, o ambiente. O outro problema é essa questão também da falta de refrigeração. Então as salas de aula são bem quentes e a questão dos alunos, né, também é bem complicado porque alguns alunos, de fato, eles querem.

É possível perceber, portanto, que a parte estrutural da escola desse docente é insuficiente e complica o seu trabalho. Desse modo, entende-se que compreender as escolas nas quais os professores estão inseridos, ajuda a completar o diagnóstico feito até aqui. Para isso, serão usadas duas fontes, a entrevista concedida pelos professores e a visão do pesquisador, que teve a experiência de visitar todas as escolas antes e durante a aplicação da SD.

6.2 Análise da estrutura das escolas

A primeira instituição a ser analisada é a Escola Estadual “Girassol”, na qual atuam dois docentes que participaram da pesquisa, o P1 e o P5. Trata-se da única escola estadual em que houve professores que participaram da pesquisa. Ao ser questionado sobre a realidade da escola onde trabalhava o P1 respondeu da seguinte forma,

P1: Os alunos têm sim as suas indisciplinas. Depende muito da turma, mas tem. Tem uma certa indisciplina grande, às vezes, ainda mais que é só fundamental e tem a falta de vontade, a falta de interesse. Acho que é uma das coisas que atrapalha muito. Igual. Mesmo falando de uma só eu não consigo não comparar uma com a outra.

P: Não, sem problemas, pode comparar.

P1: Essa semana é a semana de aplicar essas avaliações diagnósticas. Então, assim, é um custo fazer o menino fazer (a prova) sabendo que não vale nota. E aí eles fazem um negócio de qualquer jeito porque falta interesse mesmo, falta vontade, só marca qualquer coisa e aí isso acaba gerando que a nota da

escola diminui muito. E aí começa essa discussão, de por que está tão baixo? Porque se você não falar que vale nota eles não querem saber de fazer nada, já no município eles fazem, é diferente. Eu vejo que o interesse é um pouquinho maior do que na escola estadual, eu não sei qual que é o critério, não sei se talvez as escolas do município sejam menores e assim os alunos convivem menos com alunos maiores. Alguma coisa tem a ver que é um pouco diferente sim. Na Escola Estadual Girassol, tem sim turmas que tem alunos mais interessados, igual o oitavo ano. O oitavo ano mesmo tem uma turminha muito boa, muito interessada. Boa de serviço. Que capta as coisas rápido. Mas, comparando as duas, uma porcentagem em geral, o interesse dos alunos do município é maior do que o dos alunos do estado

O P1 leciona em duas escolas, uma municipal e a estadual onde foi acompanhado na pesquisa. Como foi possível perceber, há um sentimento de insatisfação em relação aos alunos, em geral pelo seu desinteresse. Ele explicita a necessidade de se utilizar da nota como forma de mobilizar o estudante a cumprir suas obrigações, como nos lembra Arroyo (2013), demonstrando que a sua autoridade está construída na sua capacidade de aprovar ou reprovar um estudante. Já o P5, que leciona na mesma instituição, nos dois turnos, tem a seguinte visão,

P5: Sim, a nossa escola hoje ela está em uma estrutura muito boa, sabe? Uma estrutura para o funcionamento muito boa, mas para uma escola que basicamente vai se tornar só integral, ela ainda tem alguns problemas estruturais. Porque acaba faltando espaço, não tem uma área de lazer e descanso para os alunos. E a gente tem que pensar sobre esses problemas, né? E aí agora a questão de público, né? Que é o no caso ali o público da comunidade escolar que a gente recebe. A gente acaba recebendo o público ali de bairros bem afastados da cidade, que são ali de muita baixa renda.

[...]

P5: São áreas ali que rola tráfico de droga, então, assim não é uma, um público tipo o padrão, né? Que normalmente o padrão aqui em ***** seria classe média, filho de operário e etc. No nosso caso é mais complicado e, assim, né? No restante é tudo bem, cara. Agora a gente tem que pontuar sempre que é uma escola de periferia, sabe?

P: Entendi. Ali é considerado uma escola de periferia.

P5: É uma escola de periferia porque o público ali faz muita diferença, sabe? Muitas vezes os alunos vão pra escola ali porque são obrigados. A maior parte deles vão porque são obrigados. Porque eles não têm um uma projeção na educação. É uma, assim, né? Até comento de vez em quando com colegas lá que é aquela lógica da reprodução, né? Minha avó não estudou, minha mãe não estudou, meu pai menos ainda. Nem sei quem é meu pai. Meu pai está preso. Ou coisas do tipo. Então eles acabam aplicando aquela lógica, pra eles não fazem tanto sentido.

P: Eles acabam vivendo como todo mundo do passado deles viveu.

P5: Exato e é difícil pra gente mudar isso na mentalidade deles por mais que a gente fale. “Ah, o caminho da educação é bom e tal”. Mas algumas coisas vêm acontecendo aí que vem colocando o nosso discurso pra baixo também, né? Igual o próprio novo ensino médio como que você vai falar pro aluno: “Vai fazer ENEM”? “Como que eu vou fazer ENEM se eu não tenho nem aula direito pra fazer o ENEM?”

É possível perceber que a fala do professor faz um diagnóstico semelhante das ponderações de seu colega, contudo, ele enxerga a vulnerabilidade social como uma causa

determinante para o cenário. Assim, as limitações às quais os alunos são impostos cotidianamente têm um papel fundamental no seu desinteresse pelo estudo e pela escola. O professor identifica um círculo vicioso no qual, a situação dos pais e avós, acaba por ser determinante na vida dos estudantes. Desse modo, caberia à escola romper com essa situação, ou auxiliar no processo, mas o docente explica as amarras que a instituição tem, como o novo ensino médio.

A situação divide-se, do ponto de vista do pesquisador, em duas. A estrutura física da escola pode ser considerada boa. O prédio, que tem dois andares, com paredes de tijolos aparentes, foi pintado recentemente. Os quadros das salas são brancos e novos, há janelas grandes que auxiliam na circulação do ar, com cortinas que ajudam a barrar a claridade. A escola possui projetores em uma quantidade razoável para atender aos docentes e, no final do processo de coleta de dados, estava sendo preparada uma estrutura para que houvesse projetores em todas as salas e uma tela para projeção. As carteiras dos estudantes são variadas em seu estado de uso, em algumas salas são novas, em outras são antigas e em condições precárias. Há um laboratório de informática na escola, uma quadra coberta e uma biblioteca que possui um acervo considerável, inclusive o livro utilizado nesta pesquisa está disponível para empréstimo. A sala dos professores é pequena e apertada, não tendo condições de comportar todos os docentes da escola.

A escola possui ensino integral tanto para o ensino fundamental, quanto para o médio, também há a oferta de ensino fundamental regular. No caso do médio, há o propedêutico e o profissionalizante, assim, os alunos têm aulas com professores de conteúdos específicos, mas que não possuem formação pedagógica. O perfil dos estudantes, segundo os docentes, é de condição socioeconômica vulnerável e há um índice de evasão alto, sobretudo nas turmas do ensino integral e muitos alunos faltosos.

A Escola Municipal Jasmim possui alguma semelhança no que diz respeito ao público atendido pela escola “Girassol”, embora esteja em uma região ainda mais periférica. O P5, contudo, demonstra ter muita satisfação em trabalhar nela e teve o cuidado de apresentar todo o prédio quando o pesquisador foi pela primeira vez, explicando toda a estrutura da escola. Quando questionado sobre a realidade onde trabalhava, o docente respondeu da seguinte forma,

P5: São pessoas bem simples, de vulnerabilidade, enfim, né, esse, mas, entrando para a questão da escola, acho que a gente deu, não sei se foi sorte, mas o que aconteceu. O concurso da prefeitura, como é uma escola periférica, ninguém quer ficar. Então, era uma rotatividade muito grande. Então, quando a gente entrou, nós entramos efetivos, nós falamos, não, vamos construir um ambiente legal, um ambiente saudável, onde todos gostem, um ambiente escolar que a comunidade possa se sentir parte, e aos trancos e barrancos tem

dado muito certo, cara, muito certo. Uma escola, por exemplo, que hoje eu não trocaria, se pedissem para eu escolher entre uma escola do estado e uma escola do município, eu prefiro mil vezes o município, porque tem dado muito certo o nosso trabalho com as crianças. E, diferente do que você está acostumado também, nessa escola, no mesmo período, tem Fund 1 e Fund 2.

Pesquisador: Ah, misturado. Nossa, isso é diferente.

Professor B: Então, a gente tem até alguns problemas, a direção foi aprendendo isso aos poucos, a nossa supervisora, que também é nova, ela também foi aprendendo que o Fund 2 tem demandas diferentes do Fund 1. Não só Fund 1, tem infantil também, então a escola tem infantil até o Fund 2, mas eu acho que depois vai separar. Vai ficar de manhã apenas o Fund 2. Mas, enfim, é basicamente essa. Tem duas turmas de sexto, duas de sétimo e duas de oitavo, que é no caso a que nós vamos trabalhar. Uma turma mais tranquila, bem tranquila, assim, eles gostam de atividades, das práticas educativas. A outra já é uma turma mais difícil, mas eles gostam muito de mim, então eu também consigo trabalhar bastante com eles. E eu acredito que vai ser uma vai ser bem legal, acho que eles vão estar bem abertos para as atividades.

Como ficou evidenciado, o docente demonstra grande satisfação ao trabalhar na escola, apesar das dificuldades enfrentadas no exercício da docência. Sobre as condições materiais de trabalho, o diagnóstico do professor não é distante do que foi observado pelo pesquisador,

É, então nós não temos sala de vídeo, nós temos uma sala de vídeo, mas não tem caixa de som, é só uma TV, tem como colocar os alunos lá. Enfim, nós não temos, é só a sala mesmo, e é isso, as carteiras. Aí a escola tem um jardim, tem os brinquedos das crianças, como é infantil. A escola é pintadinha, mas a estrutura mesmo de vídeo, essas coisas a gente não tem.

Um aspecto que chama atenção na escola é a divisão do espaço com crianças do ensino infantil, isso gera alguma dificuldade na gestão da escola em função das necessidades que cada etapa da educação possui. A estrutura física da escola é ruim. A turma observada pelo pesquisador está em um anexo da escola que, anteriormente, foi utilizado como posto de saúde. Os quadros são verdes, o que atrapalhou a projeção de imagens no decorrer da aplicação da sequência, além disso, não havia uma parede branca disponível para o uso. Também não há projetor na escola e a sala de vídeo se localiza dentro da biblioteca, com a divisão sendo feita por estantes. Os livros disponíveis para os alunos são poucos e, em sua maioria, voltados para a educação infantil e fundamental I, com pouca variedade para os alunos do fundamental II. Há uma quadra coberta na escola para as aulas de educação física e outras atividades coletivas e a sala dos professores que, embora pequena, comporta bem o número de docentes na instituição. Quando a observação começou, não havia livros didáticos disponíveis, foi preciso pedir doação de outras escolas para que fosse possível utilizar nas aulas.

Sobre o funcionamento da escola, chamou atenção o fato de os alunos serem forçados a fazerem uma oração antes de entrar para a sala de aula e os professores também são obrigados a acompanhar os estudantes. A localização da escola, segundo o professor, é na periferia da

cidade, o que faz com que os alunos que frequentem sejam, em geral, de nível socioeconômico mais vulnerável. As turmas não são tão cheias e as salas têm espaço para todos os estudantes, embora não sejam tão ventiladas em função das janelas pequenas.

A Escola Municipal “Camélia”, onde trabalha o P3, apresenta um quadro diferente das demais por estar na região central da cidade. Assim, os estudantes que fazem parte do público da escola, apresentam uma condição social melhor do que as outras escolas, com parte deles sendo moradores da região mais central da cidade.. Esse ponto de vista é compartilhado pelo docente,

P3: Então, assim, a realidade da minha escola, dentro das escolas municipais, eu diria que talvez seja uma das que tem uma realidade de condições materiais, socioeconômicas, dos alunos um pouco mais tranquila do que a média das escolas públicas da cidade. Essa é a impressão que eu tenho, ainda que tenha situações delicadas dentro também, socioeconômicas, complicado, né? Também, em geral, uma escola, que eu acho que outros professores comentam, muito tranquila de trabalhar e que envolve a questão socioeconômica também dos alunos.

[...]

P3: Para mim, a escola que eu atuo, é uma escola que eu sinto que, em geral, o perfil dos alunos, socioeconômico e tal, mesmo os que têm, às vezes, um pouco mais de dificuldade e tal, mas que, em geral, eles têm um mínimo, talvez, de condições materiais, entendeu? Materiais concretas, de comida, de casa, de uma cama para dormir, de um ambiente para estudar em casa depois da aula e tal. Um mínimo de condições para que, talvez, ele se dê, assim, ao luxo, se é que eu posso dizer isso, se dê ao luxo de querer pensar o que foi a Revolução Francesa, entendeu?

[...]

Eu penso que, nesse sentido, é uma escola que possibilita até eu trabalhar, às vezes, de forma um pouco mais do ponto de vista dos conteúdos, adentrar mais, esmiuçar mais certos conteúdos do que eu fiz nas outras quatro escolas que eu passei lá, entendeu? Das outras quatro escolas, essa é a que eu consigo, não é aquela questão de conteúdo, para ser conteudista, aquela coisa, mas, assim, eu consigo, por exemplo, trazer reflexões mais profundas sobre a Revolução Francesa, sobre o Império no Brasil, sobre o que foi a cultura religiosa no Brasil colonial, coisas que, ali, eu tenho, de certa forma, uma facilidade maior.

Assim, ao comparar suas experiências, o professor entende que, em função da localização e do público que atende, a sua escola favorece a discussão dos conteúdos de maneira mais aprofundada. Apesar disso, ele não deixa de perceber limitações, ao frisar que não são todos os alunos e nem todas as turmas em que é possível fazer esse trabalho. Outro aspecto que chama atenção, é que a escola recebe alunos de várias regiões da cidade, isso ocorre porque os pais entendem ser uma escola central, com condições melhores do que as próximas às suas casas e matriculam os filhos nessa instituição, assim, parte dos estudantes vêm de regiões mais periféricas da cidade.

Em relação as demais escolas municipais, a estrutura física da Escola “Camélia” é consideravelmente melhor. O prédio data dos anos 1930 e encontra-se conservado com pintura nova. As salas têm várias janelas, que são grandes, tornando o ambiente mais arejado, também há cortinas em todas as janelas que reduzem a luminosidade do sol. Apesar disso, algumas salas recebem luz solar direta durante todo o turno, sendo necessário manter as cortinas fechadas para que os alunos possam ficar perto da janela. As turmas, em geral, são cheias e as salas, embora grandes, ficam com poucos espaços vazios.

A estrutura tecnológica da escola é limitada. Não há um projetor para os professores utilizarem e a sala de vídeo é compartilhada com a biblioteca. Para se utilizar, é preciso que os alunos fiquem em um espaço pequeno, e que também é compartilhado com a supervisão. Não há um projetor neste espaço, apenas uma TV que está fixada na parede. Sobre as obras disponíveis para os alunos, é interessante perceber que há uma quantidade razoável de obras, com a presença de grandes clássicos da literatura. Contudo, a obra utilizada na construção da SD não foi encontrada na biblioteca Escola “Camélia”.

A Escola Municipal das “Rosas” apresenta a pior estrutura entre todas as instituições observadas e isso fica expresso na fala do P4 que desabafa sobre as condições de trabalho, ao falar da situação da escola meses após uma tempestade.

A escola também foi muito afetada pelas chuvas. Quebrou o vidro, aumentou goteira e, até hoje, a prefeitura não foi lá trocar o vidro da escola. Chove dentro da sala de aula e os alunos ficam molhados. Eles têm que trocar de carteira, trocar de lugar, porque molha dentro da sala. Não tem cortinas na escola. Tem um projetor. Eu decidi comprar um projetor para facilitar, para me ajudar na minha profissão. Eu tenho um projetor. Mas eu tenho que improvisar um TNT preto para colocar na janela, para conseguir diminuir um pouco a claridade, para ser possível os alunos verem a projeção, pois as janelas das salas de não têm cortinas. Por ironia do destino, a única sala que tem cortina é a do vidro quebrado. Então a diretora, ela já teve que ligar na Secretaria Municipal de Educação, implorar para eles irem na escola, para eles verem o caos que a escola estava depois que aconteceu aquele temporal. Em janeiro desse ano [2024], ela chamou os engenheiros para irem lá para resolverem o problema da goteira. E eles falaram que só vão resolver em julho. E mesmo assim porque é ano eleitoral. Então assim, a escola, ela sofre com vários problemas estruturais. A biblioteca é muito escassa. Não tem sala de informática. Não tem nem cortina nas salas de aula. A quantidade de ventiladores é insuficiente. Os alunos ficam com muito calor dentro da sala de aula. A prefeitura não fornece grande variedade de alimento na merenda. Então tem muitos alunos carentes que vão para a escola. Então são alunos que muitas das vezes a única alimentação que tem no dia é a alimentação da merenda. Então, assim, a situação da escola não é das melhores. E, mesmo assim, é tida como uma das melhores escolas da cidade.

A visão do professor é corroborada com as impressões do pesquisador que se deparou com um cenário muito desafiador para se exercer a atividade docente. A sala de aula na qual

houve a aplicação é pequena para a quantidade de alunos que há, desse modo, os estudantes ficam muito próximos e quase não há espaço para se andar entre as filas. Os quadros são brancos e parecem ser novos, facilitando a projeção que o professor tem o hábito de fazer. A ausência de cortina na sala é um complicador porque os alunos ficam próximos à janela e acabam ficando expostos ao sol durante toda a aula. O público que frequenta a escola mora, segundo o docente, próximo à escola, que está localizada perto do centro da cidade, em uma região de baixa vulnerabilidade social.

A estrutura da escola parece ser improvisada, não tendo sido construída e pensada como um local para aulas. As portas das salas saem para um corredor onde há janelas de outras turmas, assim, além de não haver circulação de ar, o barulho de uma sala interfere na outra, fazendo com as portas tenham de ficar fechadas. Para que houvesse aplicação da SD foi necessário que o pesquisador levasse uma cortina para reduzir a claridade na sala e ser possível projetar na lousa.

Desse modo, ao comparar as estruturas das instituições, fica visível que a escola estadual possui a melhor condição em relação as demais. Apesar disso, os alunos são, na visão dos professores, de uma condição social que dificulta o desenvolvimento de alguns trabalhos. Entre as escolas municipais, a Escola Camélia apresenta a melhor condição de infraestrutura física e acolhe os alunos de condição socioeconômica, facilitando, no entender do docente, o trabalho. Esse relato possibilita perceber em que medida a estrutura das escolas e o público que a frequenta influenciam no resultado do trabalho pedagógico desenvolvido.

6.3 Análise da aplicação

Nesta subseção iremos analisar a aplicação da SD, dividida entre dois eixos. As adaptações feitas pelos docentes e a forma como ela foi conduzida e a reação dos estudantes, seu envolvimento e a sua aprendizagem. Também será analisado o contexto das escolas onde houve a aplicação, observando as limitações estruturais impostas e as comunidades que são atendidas por essas instituições.

Além disso, iremos analisar a SD enquanto instrumento. Observar em que medida ela funcionou dentro do esperado, percebendo como a literatura e a micro-história desempenharam seu papel de aproximar a discussão da realidade dos alunos. Sabemos que a SD, em si, não é a única responsável pela aprendizagem, já que o professor é um elemento importante, entretanto, analisar a sua construção e, eventualmente, repensar alguns aspectos pode ser importante para que ela funcione sendo aplicada e seja por outros docentes. Assim, para a análise, foram pensadas três categorias, a micro-história, o uso da literatura e a SD como narrativa.

6.3.1 O uso da literatura

Para este trabalho a literatura foi observada como uma categoria de análise. Isso se dá pelo seu papel central na construção da SD e pela quantidade de vezes em que ela é abordada pelos docentes, durante as entrevistas e pela forma como aparece na observação feita pelo pesquisador. Os trechos do livro “O Retrato do Rei” de Ana Miranda (1990), escolhido previamente pelo investigador, foram selecionados e incluídos nas atividades o seu uso se deu de acordo com alguns objetivos. Em primeiro lugar, os trechos ou excertos selecionados ajudariam a aproximar os estudantes dos personagens históricos, por meio da empatia, conceito de Bittencourt (2008). Em segundo lugar, eles seriam a fonte para a micro-história, oportunizando a construção da ideia de uma história vista de baixo, como proposta por Ginzburg (2007) e Revel (1998, 2000). Em terceiro lugar, a literatura seria fundamental para que os estudantes tivessem contato com a história sob outros pontos de vista, explorando alternativas em relação ao livro didático, como proposto por Engel (2007). Para facilitar a apresentação dos dados, eles serão divididos em dois momentos, primeiramente será feita uma análise do período da formação, posteriormente, será analisada a aplicação.

Durante o processo de formação, o livro literário foi disponibilizado para os docentes para que eles o lessem e pudessem participar, de maneira mais ativa, da discussão. Contudo, os professores não leram a obra durante os dois meses do processo formativo, o que acabou por dificultar a seleção dos trechos. Assim, para que fosse possível avançar, foi necessário que o pesquisador fizesse um compilado de excertos e disponibilizasse para os professores. Além disso, a história da obra foi apresentada a eles, de modo que facilitasse o entendimento do documento disponibilizado e fosse possível elencar as partes da obra que seriam escolhidas.

Um elemento que se fez presente em todo o processo formativo foi a pouca participação dos docentes na escolha dos trechos. Em geral, eles entendiam que a pesquisa não era deles, eles não se viam como participantes, assim, o entendimento era de que a palavra final caberia ao pesquisador. Isso pode se dar por alguns fatores. Em primeiro lugar, os professores nunca tinham construído uma SD, tampouco tinham aplicado alguma. Portanto, era perceptível que todo o processo de elaboração era uma novidade para eles, o que pode ter reduzido a sua capacidade de decidir de maneira mais enfática qual caminho seguir. Assim, a elaboração da sequência seguiu alguns preceitos de Freitas e Oliveira (2022), que foram apresentados aos docentes, de modo a definir quais elementos estariam presentes no material a ser construído. Ainda assim, foi possível perceber que os professores ficaram hesitantes no processo de definição e isso pode ter ligação com a sua inexperiência.

Outro aspecto a ser observado é o fato de que os docentes entendem que há uma certa hierarquia entre a academia e a escola. Isso ficou expresso quando o P4 observou que gostaria de fazer mestrado para que ele fosse mais ouvido em uma conversa com outras pessoas que fizessem parte do ambiente acadêmico. O professor disse que se entendia como desprestigiado e que as suas falas não tinham o mesmo peso que teriam caso ele fosse mestre. Este trabalho foi entendido como uma pesquisa colaborativa, na perspectiva de Gasparotto e Menegassi (2016), na medida em que haveria uma aproximação entre a universidade e a escola. Apesar disso, ficou visível que essa aproximação não representou a quebra da hierarquia entre as instituições. Outro elemento que corrobora essa visão, é fato de que os docentes se sentiram mais à vontade nos encontros seguintes, quando o orientador deste trabalho não estava presente. Isso mostra que, apesar dos esforços, os professores ainda têm algumas ressalvas em relação à academia.

Finalmente, o terceiro aspecto também pode estar relacionado ao fato de que os docentes não tinham o hábito de se utilizarem da literatura como fonte para o ensino de história. Mesmo os que o faziam, utilizavam-se de trechos, contos ou crônicas para ilustrar o tema que estavam abordando na sala de aula. Assim, como não havia uma experiência para recorrer, os professores acabaram não atuando tanto nesse processo. Como já foi mencionado, os docentes não tinham o hábito de utilizar a literatura de maneira sistematizada, como fica expresso na fala do P4,

É, eu gosto do “Diário de Anne Frank” porque você consegue dividir ele pelos dias, então, fica uma leitura rápida. Numa linguagem que é bem mais tranquilo para o aluno entender. Você consegue fazer tudo em uma aula. Eu acho bem tranquilo de passar. E ela passa muito essa visão, então, você consegue mostrar o sentimento do sofrimento que os judeus passaram em poucas palavras que ela usa, né? Então, ela consegue colocar muito bem aquilo que ela está vivendo no diário dela, né? Então, é muito bom mesmo.

Além disso, a não leitura do livro dificultou o desenvolvimento da SD, na medida em que os docentes se sentiam inseguros para definir os trechos, justamente porque não conheciam, de maneira aprofundada, a história da obra.

Por outro lado, eles se envolveram na seleção das questões que seriam feitas aos alunos na análise dos textos, sugerindo perguntas e abordagens que poderiam ser exploradas na análise. A boa formação dos docentes contribuiu nessa etapa, na medida em que eles entendiam bem a diferença entre ficção e a realidade, evitando incorrer no risco apontado por Blanch (2013), entendendo que era preciso cuidado ao abordar a literatura. Apesar disso, houve uma dificuldade na delimitação dos trechos porque, em geral, os docentes tinham dificuldade em deixar de abordar algum tema. Isso se deu por uma dificuldade em definir o que seria, ou não, importante abordar nas aulas.

Durante a aplicação da sequência, os resultados observados foram variados, no que diz respeito a literatura, isso deriva da diversidade de realidades encontradas e das metodologias utilizadas pelos docentes. Como se utilizou trechos de um livro, era essencial que os estudantes tivessem acesso aos textos, desse modo, eles foram disponibilizados pelo pesquisador, de maneira impressa, para que todos pudessem acompanhar. Quanto à forma de conduzir a leitura, foi sugerido aos professores que o fizessem de maneira coletiva, a fim de facilitar a compreensão dos estudantes. Em geral, os trabalhos consultados, como Milian (2015), utilizaram-se da leitura individual, seguida da coletiva, como forma de melhorar a compreensão que os estudantes teriam do texto. Apesar disso, em virtude do tempo, os docentes optaram, durante a aplicação, por uma forma ou outra.

O P1, em geral, optou pela leitura individual dos estudantes, desse modo, um tempo foi estipulado pelo professor que, ao final, iniciou a discussão com os alunos. Esse docente não havia lido o livro todo para aplicar a sequência, em conversas, ele disse que leu apenas o início da obra em um momento de folga. Durante o processo da leitura silenciosa, percebeu-se que os estudantes, em geral, ficaram dispersos, apenas olhando para a folha, alguns estudantes realmente buscaram ler e, em alguns casos, demonstraram dificuldades com a compreensão de algumas palavras. Nessas ocasiões, questionaram o docente que, em alguns momentos os mandou seguir na leitura e, em outros, respondeu o que significava o trecho.

Ao longo da aplicação, foi possível perceber que os alunos foram ficando cada vez mais insatisfeitos com as leituras que eram propostas. Quando recebiam o papel do P1, reclamavam abertamente e diziam que a atividade era chata. O pesquisador, ao longo da aplicação, sugeriu que o docente fizesse uma leitura coletiva com os estudantes, lembrando o que foi sugerido no período da formação. Preocupado com o tempo, o professor optou por fazer uma leitura dinâmica com os estudantes, pulando partes do trecho que deveria ser lido, fazendo com os alunos ficassem perdidos e tivessem dificuldade em acompanhar. A ideia da leitura coletiva remete ao que Chartier (2002) diz sobre a leitura de obras durante a época medieval e moderna. Apesar de se tratar de outro estilo de texto e com outros objetivos, a dificuldade observada, e já conhecida pelo P1, ensejava uma abordagem diferenciada e coletiva na leitura, a fim de mitigar os problemas de compreensão.

A dificuldade dos alunos na compreensão dos trechos selecionados foi perceptível e justificada pela ausência do hábito de leitura. Goulemot (2011) entende que a biblioteca, ou seja, a leitura de outras obras, é fundamental para a construção de sentido por parte do leitor. Essa ausência de leitura, algo no qual os professores foram unânimes ao falarem de seus alunos, dificulta consideravelmente a compreensão dos textos por parte dos estudantes. Isso torna ainda

mais importante a participação do professor uma vez que a compreensão do texto literário era fundamental para que se atingisse os objetivos traçados na SD.

Outro elemento elencado por Goulemot (2011) e fundamental no processo de leitura é a fisiologia, sobretudo no que diz respeito à forma como se portar diante de uma obra. Assim, nos lembra o autor, a forma como se estuda é diferente de como se lê um livro por diversão. Ao observar a postura dos estudantes, foi possível compreender que, de modo geral, não havia grande interesse pela obra. A forma como se sentavam ou interagiam com o papel demonstrou que, de modo geral, a aula não gerou uma motivação diferente das demais.

A história também é um elemento importante na compreensão de uma obra literária, segundo Goulemot (2011). O momento em que se lê uma obra impacta diretamente na forma como o sentido sobre ela é construído. Nesse caso, é possível perceber que o professor também deveria atuar nesse sentido, sobretudo traçando paralelos com o presente, facilitando a compreensão dos estudantes. A ideia de partir do presente, como nos lembra Mattozzi (2020), é importante também para dar sentido ao que se estuda e ampliar a disposição do estudante.

Nesta perspectiva, é possível perceber que o P1 acabou por não aprofundar nas discussões, ficando, de modo geral, preso à estrutura da SD e evitando avançar em outras discussões. Desse modo, é possível perceber que, sem a atuação do professor, a compreensão do texto é limitada, sobretudo porque os estudantes receberam apenas excertos. Caberia ao docente, nessas circunstâncias, fazer o elo entre os trechos, isso, contudo, não foi observado.

Acompanhar a aplicação do P3 foi interessante, na medida em que ela apresenta algumas semelhanças em relação ao P1. Em primeiro lugar, o P3 demonstrava uma certa preocupação com o tempo e uma necessidade de concluir as aulas da sequência dentro dos 50 minutos. Essa necessidade, acabou por gerar um certo atropelo no momento de tomar algumas decisões.

O P3 é o professor menos experiente dentre os que foram acompanhados, desse modo, algumas sugestões foram dadas de modo a reduzir a chance de alguns problemas. É possível classificá-lo no que Raymond e Tardiff (2000) entendem como etapa de exploração. Uma das sugestões, por exemplo, foi que o docente entregasse os textos aos alunos e, ao final da aula, os recolhesse a fim de que os estudantes não esquecessem em casa. Contudo, a ideia não foi seguida e, em muitas aulas, os alunos não levaram os textos, o que prejudicou no andamento da aplicação.

Em geral, o professor trabalhou de duas maneiras os trechos. Em alguns momentos, pediu que os estudantes fizessem uma leitura silenciosa, em outros, ele conduziu a leitura com os alunos. Nos dois casos foi possível perceber o desinteresse dos estudantes e o comportamento deles durante a aplicação da SD, retomando a ideia da fisiologia de Goulemot (2011),

demonstraram pouco envolvimento na leitura dos trechos. Em geral, não acompanhavam, alguns sequer se davam ao trabalho de manter a folha em cima da mesa. Outros alunos optaram por deitar a cabeça sobre a mesa e fechar os olhos. Apesar disso, de maneira surpreendente, alguns alunos conseguiram dialogar com o professor sobre a leitura, mesmo sem ter acompanhado. É provável que, embora não estivessem totalmente atentos, tenham ouvido o que o professor lia e conseguiram dialogar com ele.

No que diz respeito à compreensão da obra, a ausência de leitura dos alunos, ou o confronto de bibliotecas de Goulemot (2011), os alunos do P3 também não tinham o hábito de leitura. É possível inferir que a leitura que o professor fazia, ainda que não fosse acompanhada pelos alunos, acabava auxiliando na compreensão de algumas partes do texto, ainda que eles não fossem capazes de compreender profundamente. Apesar disso, os alunos demonstravam maior compreensão do texto do que nas outras escolas em que a pesquisa se realizou, sendo possível inferir que, embora não tivessem o hábito de ler, acabavam lendo mais do que em outras escolas os demais estudantes.

No que diz respeito à história, foi percebido que o docente tentou fazer conexões com o presente, buscando auxiliar na compreensão dos alunos. Assim, ao remeter a coisas que acontecem na atualidade, e que modificam a compreensão que se tem de um texto, é possível notar os alunos acabam por se engajar mais. Um teste foi feito com os estudantes no início da aula 4. Foi entregue a eles um pedaço de papel questionando se eles entregariam o retrato de rei a alguém. Em caso afirmativo, eles deveriam dizer se o entregariam aos paulistas ou aos emboabas. Chamou atenção o fato de que a esmagadora maioria dos estudantes disse que ficaria com o retrato para si. Quando questionados o porquê dessa decisão, disseram que ganhariam muito dinheiro, prestígio e poder de barganha. As respostas mostram como o presente do estudante é importante para a forma como ele constrói o sentido daquilo que lê. Assim, eles julgaram atitude de ficar com o retrato para si como normal na medida em que, a personagem principal, poderia tirar vantagem da posse.

A condução do P4 foi diferente da forma como os outros docentes trabalharam. Durante o processo de aplicação, o professor optou por, em alguns casos, fazer a leitura com os alunos e, em outras situações, deixar que os alunos lessem. A ideia do professor era desenvolver as habilidades de leitura dos estudantes, aumentar a participação deles no projeto e reduzir a timidez que ele percebia nos alunos durante as aulas. Um problema que foi observado pelo pesquisador são as dificuldades de leitura que os alunos apresentam. De modo geral, eles tinham dificuldade na entonação das palavras, não se atentavam à pontuação e, em alguns casos, liam com um tom de voz baixo, que prejudicava o acompanhamento pelos colegas. Essas

dificuldades ligadas à leitura coletiva, podem ser justificadas pela ausência do hábito de ler. Assim, foi possível verificar que a falta da leitura não dificulta apenas a construção do sentido, como nos lembra Goulemot (2011), mas também dificulta a compreensão das palavras, tornando-se mais um entrave para o entendimento do texto.

A ausência da prática da leitura também fica evidenciada pela resistência que os estudantes tinham ao ler. Nas últimas aulas da aplicação da sequência, muitos alunos verbalizavam o descontentamento em ter mais textos para ler. Também não acompanhavam a leitura dos colegas, muitas vezes olhando para frente, mexendo nas unhas ou encarando o papel sem acompanhar. A fisiologia, já discutida anteriormente, demonstra que parte dos estudantes não encaravam a atividade como algo que demandava atenção e importância.

Quando questionados sobre o que fariam em relação ao quadro, os estudantes não emitiram opiniões diferentes em relação aos alunos das outras turmas envolvidas na pesquisa. Disseram, em sua maioria, que ficariam com ele e tentariam tirar vantagem da posse do quadro, seja buscando dinheiro, seja mantendo a posse da obra e expondo em sua casa. Nesse sentido, é possível perceber que há um contexto que influencia a interpretação da obra e faz com que, boa parte dos alunos foque nos seus ganhos e não se preocupe com as perdas que a atitude traria.

Apesar disso, um elemento em comum nas três aplicações analisadas até aqui foi a participação dos estudantes na aula 7, que traz um trecho de uma batalha que ficou conhecida como o Capão da Traição. De modo geral, os estudantes se envolveram muito com a aula e explicitaram o que entenderam sobre o trecho, debatendo com o professor e discutindo entre si sobre as motivações e as consequências do ato. Alguns fatores que podem ter influenciado na participação dos alunos no desenvolvimento da SD podem ser elencados. O primeiro deles é a temática do capítulo que trata de um sujeito que jurou pela Santíssima Trindade não fazer nenhum mal aos paulistas e, na primeira oportunidade, matou todos a tiros e golpes de espada. Os alunos se sentiram muito impactados com esse trecho e verbalizaram isso, sobretudo o fato de o personagem ter quebrado uma promessa. Outro aspecto que pode ser levantado é o fato de que se trata de um trecho cuja interpretação não depende do restante do livro, assim, o excerto é autoexplicativo, não sendo necessário que houvesse um elo com o restante da narrativa.

Outro elemento comum às três aplicações analisadas até aqui foi que, ao final, os alunos foram novamente questionados se entregariam o quadro. Em geral, as respostas permaneceram as mesmas, com os estudantes sugerindo que ainda preferiam as vantagens que teriam ao manterem o controle sobre algo tão valioso e cuja posse era tão disputada. Nesse caso, foi possível perceber que, nem após lerem sobre o massacre ocorrido, muito em virtude do desaparecimento do quadro, os estudantes não pensaram além de seu próprio benefício. Assim,

é possível supor que a história de vida dos estudantes e suas experiências impactaram na análise dos fatos. Também o momento histórico vivido, como nos lembra Goulemot (2011), na qual o individualismo impera e as pessoas pensam sempre em seu ganho pessoal, impacta na indiferença com a qual os estudantes apreendem o texto.

É preciso, contudo, ponderar que na aplicação do P2, as respostas foram menos diversas, embora tenham aparecido estudantes que optaram em focar no seu ganho pessoal, a proporção foi menor, com mais alunos escolhendo um lado. Esse elemento também é importante demonstrando que o envolvimento que os estudantes têm com a sequência impacta na forma como eles lidam com as questões que são feitas.

A aplicação do P2 diferiu dos outros docentes na medida em que ele coordenou a leitura dos textos. Assim, ele distribuiu os trechos para os alunos e pediu que eles acompanhassem a leitura. À medida em que lia, o docente parava e explicava o que tinha lido, também já dizia para os alunos o que as palavras mais difíceis significavam. Em alguns casos, os alunos questionavam sobre outros verbetes e o professor também dizia o significado deles. Assim, os estudantes seguiam a leitura de maneira atenta e, quando o professor discutia os trechos, os alunos participavam do debate e respondiam às questões que eram propostas. Foi possível perceber que o papel de mediador do professor foi fundamental para reduzir a dificuldade que os alunos tinham com o texto. Assim como nas outras escolas, os discentes desta instituição também não tinham o hábito de ler, o que dificulta no processo de compreensão dos trechos e impacta na construção do sentido.

A postura dos estudantes também foi diferente durante todo o processo. De modo geral, os alunos buscaram participar e demonstravam atenção durante todo o tempo. Evidentemente que nem todos os estudantes participaram, alguns ficaram alheios às discussões e não interagiram, mas a maioria participou dos debates suscitados por meio dos trechos lidos. Assim, foi possível perceber que as atitudes dos professores tiveram impacto na forma como os alunos compreendiam os trechos e como participavam das discussões.

É preciso, contudo, ponderar alguns aspectos sobre os textos entregues aos alunos. Ao tratar da imposição da ortodoxia do texto, Chartier (2011), discute que há códigos que estão presentes na obra e que acabam por guiar a compreensão do leitor e a forma como ele interage com o livro. Nesse sentido, é possível pensar que alguns aspectos dos textos entregues podem ter influenciado na forma como os estudantes reagiram a ele. Como não havia xerox disponível nas escolas, foi necessário que os trechos fossem entregues aos professores pelo pesquisador. Para reduzir os gastos, os excertos foram impressos em folhas de papel sulfite, mas com letra reduzida para que fosse possível utilizar menos páginas. É possível pensar que, da forma como

foi entregue, a leitura não tenha sido facilitada e possa ter impactado na reação dos estudantes. Portanto, uma diagramação diferente, poderia aumentar a participação dos estudantes.

Outro elemento importante é a necessidade de se colocar um glossário para que os estudantes possam olhar o significado das palavras mais difíceis. Num contexto na qual eles façam uma leitura individual, poderia facilitar a compreensão dessas palavras. Apesar de haver outras formas dos alunos consultarem as palavras que não entendem, os sinônimos presentes na folha podem reduzir a chance deles se dispersarem indo consultar em outras fontes. Contudo, embora seja possível melhorar aspectos observados pelo pesquisador durante a aplicação e os apontados pelos docentes na entrevista final, é necessário frisar, como nos lembra Villalta (2001), que os resultados de um material didático dependem da atuação do professor, como ficou evidenciado nesta pesquisa na atuação do P2.

6.3.1.1 A sequência didática como narrativa

Ao observar a aplicação das atividades, foi possível perceber que havia um elemento que permeava o processo e que estava intrinsecamente ligado à literatura, mas também à forma como o professor lecionava. Quando questionado sobre o que deveria ser corrigido na sequência construída, o P2 respondeu da seguinte forma.

Primeiro de tudo, acredito que leitura do livro não pode ser optativa. Não pode ser optativa, se não dificilmente você vai conseguir fazer uma boa sequência didática, porque você precisa conhecer, o enredo da história, porque não é só a história pela história, né? A gente tem que ver com os alunos que vão se apaixonar, vão gostar, vão se interessar pelos personagens, pelo que está acontecendo, por toda a trama. Afinal, é por isso que a gente está trabalhando com literatura. Se não, a gente pegava o fato histórico e explicava, e não é essa a ideia.

Ao enfatizar a importância da leitura do livro, o P2, que leu o livro, explicita aquilo que foi observado pelo pesquisador. Durante o processo, os docentes que não leram o livro tiveram algumas dificuldades relacionadas à aplicação. A maior delas diz respeito à continuidade entre os trechos. Na construção das atividades foram utilizados excertos do livro, assim, caberia ao professor ler a obra e situar os alunos, criando as conexões e contextualizando a história para os estudantes. Contudo, na medida em que isso não foi feito, foi possível observar que tanto alunos, quanto os docentes acabaram ficando perdidos na narrativa. Em alguns momentos, os docentes consultaram o pesquisador para saber o que aconteceria antes e depois do trecho que seria discutido. A importância da leitura do livro foi corroborada pelos outros docentes,

Eu conseguiria conectar melhor os acontecimentos uns nos outros, eu saberia conduzir melhor a leitura, porque aí eu saberia dizer quem que é o personagem, eu daria o contexto daquilo que eles não leram. (P3)
Faz total diferença, porque você consegue contextualizar melhor para os alunos o que está acontecendo. (P1)

O P4 foi além e atribuiu a não leitura do livro como um dos motivos para o resultado, considerado por ele, negativo da aplicação da sequência.

Mas depois, com o tempo, quanto mais trechos foram aparecendo, mais personagens foram aparecendo, e mais essa falta da leitura completa do livro foi aparecendo também, eu acho que eles foram perdendo mais o interesse

Nesse sentido, foi possível perceber que a leitura do livro seria fundamental para que os estudantes se sentissem enredados pela história. Assim, aparece um elemento fundamental para essa SD que é a narrativa. Goulemot (2011) entende que a narrativa é um mecanismo que produz efeitos no leitor, esses efeitos são produzidos no confronto com os três elementos citados por ele e discutidos no tópico anterior. Desse modo, na medida em que a narrativa de uma obra literária pretende produzir efeitos, quando os trechos são recortados, cabe ao professor recriar a narrativa para que ela seja possível de causar efeito nos estudantes. Contudo, essa criação ela vai além da leitura do livro e tem relação com a formação do docente.

Ao observar a aplicação das atividades foi possível perceber, na conduta dos professores, elementos que corroboram com a importância de uma narrativa que consiga produzir efeitos nos estudantes. O P2, ao longo do processo, estimulou os estudantes de duas formas. Em primeiro lugar, ele deu forma para os personagens do livro, sobretudo os personagens principais, criando características físicas. Além disso, quando o docente estava lendo os trechos, preocupava-se com a entonação das palavras e descrevia para os alunos elementos que não estavam no texto. Como o lugar onde os personagens estavam, o porquê haviam chegado até ali e para onde iriam. Desse modo, a narrativa construída pelo professor, baseada no livro, foi fundamental, não apenas para aumentar o envolvimento dos alunos, como para ampliar a compreensão da obra.

Ao final da aplicação, o professor contou para os estudantes como o livro terminava e narrou o final dos personagens pelos quais eles se interessaram. Os alunos ficaram desapontados com o final da história, na qual a protagonista morre e a história de amor, idealizada por eles, não se concretiza. Assim, os estudantes pediram ao professor uma aula extra para que pudessem escrever um final diferente para o livro, dando a chance de os personagens ficarem juntos.

O aspecto narrativo também é importante para que os alunos consigam perceber as escolhas que os sujeitos fazem. Os docentes abordaram com os alunos as diferenças entre um romance histórico e a história, contudo, os trechos utilizados do livro demonstravam como as pessoas comuns fazem escolhas e as suas consequências para o sujeito e a sociedade. Desse modo, quando a narrativa baseada no livro foi bem estruturada, os alunos conseguiram ter uma dimensão melhor das escolhas que os personagens faziam, das suas motivações e das

consequências. Também chama atenção que havia menos juízo de valor sobre as escolhas e os estudantes acabavam compreendendo as razões que as motivavam.

Nesta perspectiva, as sequências didáticas se apresentam como uma metodologia de ensino que propicia o uso da literatura e da narrativa. As aulas são concatenadas para que os trechos sejam trabalhados e o sentido da história se mantenha, ao mesmo tempo em que é possível explorar os trechos, observando o desenvolvimento dos estudantes. Assim o uso da literatura, na perspectiva deste trabalho, se dá de maneira mais eficaz por meio das SD, fazendo com que seja possível cumprir os objetivos estabelecidos na elaboração e utilizando a literatura como fonte para o ensino de história.

Foi possível concluir que a literatura possibilita discussões que tenham relação com as experiências de vida de pessoas comuns. É preciso ressaltar que não se trata de qualquer obra literária, cabe ao professor selecionar aquela que mais se encaixa em seu planejamento e nos objetivos que estabeleceu para o trabalho. Contudo, a literatura e a SD não são os únicos elementos importantes para que os resultados sejam alcançados, embora seja crucial se atentar à escolha da obra e a elaboração do material.

Um elemento fundamental na aplicação da SD, e de qualquer outro material didático, é o docente. Não somente pela forma como aplica as atividades, mas como consegue construir uma narrativa que faça sentido para os estudantes. Assim, as práticas de leitura na sala de aula são guiadas pelo docente, ou seja, a forma como o professor conduz as aulas, impacta significativamente na construção do sentido dos estudantes, num contexto em que ele dispõe de informações limitadas. No contexto de aplicação da SD foi possível perceber que a turma na qual o professor havia lido o livro obteve-se um resultado mais satisfatório.

Apesar disso, é preciso perceber que a leitura do livro não foi o único elemento que garantiu o sucesso, a forma como a SD foi aplicada impactou consideravelmente na reação dos estudantes. Quando as práticas dos docentes são comparadas, a forma como o P1, na escola Girassol, aplicou as atividades é muito distinta da forma como o P2 o fez na escola Jasmim. Enquanto o P1 optou por seguir as atividades, de uma forma semelhante ao modo como utilizava o livro didático, o P2 se apropriou do material e o utilizou de uma forma que se aproximasse dos estudantes. Isso pôde ser percebido, por exemplo, na leitura dos trechos, quando o P2 leu com os estudantes, explicando partes que eram mais complexas e o P1 optou por deixar os estudantes lerem individualmente. Quando tentou ler com os alunos, optou por uma leitura rápida, que saltava partes do texto, deixando os discentes perdidos.

A importância da mediação do professor também pode ser observada na prática do P3, na escola Camélia, ou no P4, na escola das Rosas. Em ambos os casos, os professores não leram

a obra, o que dificultou a criação da narrativa, como foi discutido anteriormente. Contudo, a leitura da obra também não garantiria esse êxito, afinal, a forma como o docente aplicou a SD também influenciou no resultado, como nos lembra Villalta (2001). O P3 afirmou ao pesquisador que as preocupações com o doutorado acabavam por tomar conta do seu tempo, fazendo com que ele só voltasse a pensar na escola, quando estava dentro dela. Desse modo, é possível perceber que, mesmo tendo o material planejado, a ausência de reflexão sobre como aplicá-lo acabou por impactar na atuação do professor.

Finalmente, a relação que os estudantes têm com a leitura é limitada, na medida em que não há um incentivo nem por parte da escola e nem pela família. Quando trata das práticas de leitura, Bourdieu (2011) afirma que a escola é responsável por criar uma forma de ler e interpretar os textos, eliminando outro estilo. Observando os estudantes, foi possível perceber que essa forma de leitura não está totalmente consolidada, na medida em que eles têm dificuldade de compreender o que está escrito pelo desconhecimento de algumas palavras e se apropriam das ideias do texto misturando realidade com ficção. Desse modo, é possível perceber que, embora a literatura aponte caminhos possíveis para as aulas de História, é preciso se ater ao planejamento das atividades, a execução dos professores e às práticas de leitura dos estudantes.

6.3.2 A micro-história

A micro-história foi pensada como categoria em virtude de ser o aporte teórico escolhido para a construção da SD, além disso ela ficou evidenciada nas respostas dadas pelos docentes nas entrevistas e pelas anotações feitas durante o acompanhamento da aplicação. Para que ela fosse utilizada na elaboração das atividades, foram utilizados dois princípios dessa teoria: a história vista de baixo, como defendidos por Ginzburg (2007) e Revel (1998, 2000), e as mudanças na escala de observação, lembradas por Lepetit (1998). O uso desses dois pilares da teoria foi pensado com o objetivo de responder à pergunta norteadora da sequência, “Como os sujeitos históricos fazem suas escolhas?”. Assim, a fim de facilitar o entendimento, essa análise dividir-se-á em duas etapas. Será tratado, em primeiro lugar, o momento da construção da sequência. No segundo, será analisado o período da aplicação.

Durante o processo de construção da SD, a história vista de baixo, foi encarada como um elemento chave pelos professores para a elaboração do material. Contudo, ficou claro que os professores nunca tinham se utilizado dela de maneira sistemática em suas aulas, isso fica expresso na forma errática como propuseram seu uso. Apesar disso, os professores deixavam claro seu apreço pela teoria e a importância de que ela aparecesse na sequência.

Durante esse processo, foi observado que os docentes não tinham muita ideia de como funcionaria o uso da micro-história na SD. Assim, por meio dos trechos disponibilizados do livro literário escolhido, focando nas escolhas que sujeitos simples faziam, foi se construindo a história vista de baixo, como conceituada por Revel (1998, 2000). Os trechos que foram escolhidos, buscavam ressaltar as ações dos personagens, assim, seria possível o professor focar na ação de pessoas que, cotidianamente não aparecem nos livros didáticos, discutindo com os alunos como eles agiam. Um aspecto que chamou a atenção do pesquisador, diz respeito a participação dos docentes. Em geral, a maioria das escolhas foi deixada para o pesquisador, os docentes tendiam a seguir o que ele sugeria, tendo, em alguns momentos, uma participação menos ativa do que o esperado. Desse modo, foi preciso que houvesse uma indução na discussão, de modo a garantir que a sequência fosse construída.

Para se enfatizar as escolhas dos personagens, os docentes sugeriam perguntas a serem feitas aos alunos. As perguntas visavam ampliar a discussão e verificar o entendimento dos estudantes sobre os trechos e a sua capacidade de relacionar com o passado estudado. Além disso, algumas sugestões de comentários foram colocados, para que os professores abordassem o tema da forma como achassem melhor. Ele também serviriam para ajudar a escala de observação, como observado por Lepetit (1998), alternando entre o micro e o macro, fazendo com que a ligação com a superestrutura fosse explicitada.

Durante a aplicação da sequência, alguns elementos chamaram atenção. O primeiro aspecto a ser pensado, levantado por Peter Lee (2003), é que os estudantes fazem um juízo de valor do passado. Isso se dá porque eles se utilizam de suas experiências, no presente, para analisar as ações dos personagens no passado. Nesse caso, é possível perceber que a ideia de empatia, levantada por Bittencourt (2008), tão necessária para a compreensão da história, pode ser atingida por meio da micro-história, mas é preciso que o professor consiga levar a discussão por esse caminho.

O que foi observado é que os docentes ficaram presos a um certo estilo de aula, sobretudo o P1 e o P3, isso fez com que a aproximação pensada não tivesse o efeito desejado. A ideia de mostrar a história vista de baixo, a fim de criar uma empatia dos estudantes com os personagens, não pode preterir de um certo protagonismo dos alunos. Ou seja, para que o estudante se veja como protagonista de sua história, ele precisa se ver, em alguma medida, como artífice principal do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, é perceptível que alguns docentes tiveram dificuldade em sair do papel de agente principal da aula. Além disso, também tiveram dificuldade em se utilizar da micro-história durante o processo, como é expresso pelo P3,

Talvez isso poderia ter sido, da minha parte, inclusive, mais explorado, de forma mais explícita e organizada até, mas eu acho que ela é importante, sim. Eu acho que a literatura facilita isso, porque eu já tinha em outros momentos tentado fazer experiências, de trabalhar com algo que eu, vamos dizer assim, aproximo da micro-história. Não por meio da literatura, mas enfim, de outras maneiras.

O depoimento do docente é muito interessante, porque ele demonstra ter conhecimento da micro-história, mas demonstrou que teve dificuldade em utilizá-la durante a aplicação. Essa dificuldade pode estar relacionada ao fato de que ele possui pouca experiência na docência, sendo considerado um professor iniciante. Além disso, o fato de ele estar fazendo doutorado representou um aumento na carga de trabalho, o que fez com que ele tivesse menos tempo para se dedicar ao planejamento.

De modo geral, observou-se que a história vista de baixo não causou grandes impactos nos alunos do P3, com eles demonstrando pouco interesse nos personagens. Assim, os alunos que já eram participativos nas aulas anteriores à aplicação da sequência, continuaram a sê-lo durante a aplicação. A mudança na escala de observação e o uso de figuras populares não causou o impacto esperado nos estudantes.

O P1 também enfrentou muitas dificuldades no uso da micro-história. Na aplicação na sua turma, foi possível observar com os estudantes também não apresentaram grande interesse pela história ao rés do chão, para utilizar a expressão de Revel (2000). O docente entendeu que não conseguiu se utilizar da forma esperada dos conceitos apresentados, como pode ser observado a seguir,

Eu acho que sim. Acho que essa questão do personagem, né? Talvez não tenha ficado tão evidente, na hora da minha aplicação. Digamos assim, enfatizar mais o personagem, quem é o personagem na história, mas eu acho que ajuda, você colocar a pessoa fazendo aquilo ao invés de ficar só na teoria geral. Igual, não sei se isso ficou claro na hora da aplicação, eu acho que eu até não enfatizei isso na hora da aplicação, mas se for feito de uma forma correta, se for utilizado de fato, a guerra foi isso, mas aqui a gente tem esse paulista que fez isso, eu acho que ajuda, sim.

Nesse trecho, é possível observar dois elementos importantes. Em primeiro lugar, o P1 entende que a micro-história pode ser um bom suporte para o ensino de história, desde que feito da forma correta. Apesar disso, ele não deixa claro qual seria essa forma e como deveria ser feito. Em segundo lugar, ele percebe que não o fez da forma como deveria, assim, ficou evidenciado que, por mais que tivesse algum domínio teórico sobre o tema, isso não se refletiu na forma como aplicou.

É importante lembrar que esse docente é o mais experiente dentre os que participaram da pesquisa. Apesar disso, durante o processo formativo, apresentou algumas resistências em

relação às discussões, sobretudo no que diz respeito ao trabalho dos professores. Ficou evidenciado, durante a aplicação, que o docente traz consigo a ideia de ensinar a todos como se fossem um só, como nos lembra Roldão (2017), assim não houve um trabalho individualizado com os estudantes, tampouco uma ênfase na micro-história. Durante a aplicação, foi possível perceber, que o docente abordou a história de uma forma mais tradicional. Ainda que ele não tenha enfatizado os grandes personagens históricos, a sua abordagem não focou nas ligações entre as estruturas. Os personagens foram apenas apresentados e pouco se discutiu sobre quem eles seriam e como se guiavam pelas suas escolhas. Nesse sentido, as aplicações do P1 e do P3 se diferem, na medida em que o P3 tentou fazer as ligações, ainda que não tenha conseguido tanto êxito, já o P1 apresentou os personagens, sem fazer o jogo de escalas proposto.

A prática do P4 também apresentou algumas dificuldades. Durante a aplicação, o docente buscou trabalhar numa perspectiva de micro-história, sempre enfatizando a relação dos personagens com a estrutura. Também buscou chamar atenção para a forma como os sujeitos escolhiam, desvelando o que influenciava no processo de escolha. Apesar disso, não houve impacto na reação dos alunos. Eles seguiram tendo pouco interesse nos personagens, exceto por um momento em que ficaram curiosos com a história de amor envolvendo os personagens. Esse foi um aspecto que chamou atenção porque os sentimentos fazem parte da experiência humana e, em geral, não são levados em conta na história política.

Quando analisou a vida de Menocchio, Ginzburg (2007), demonstra que seu filho mais velho era o mais ligado ao pai e se envolveu tanto quanto pôde para que ele conseguisse se livrar das garras do Santo Ofício. Algo semelhante é percebido na obra de Levi (2000), ao demonstrar que havia uma racionalidade na forma como os camponeses se organizavam e que os afetos acabavam mantendo as famílias unidas, de forma que eles buscavam se ajudar. Assim, foi possível perceber que a dimensão dos afetos é importante no processo de ensino e aprendizagem, porque ajuda a criar empatia, como nos lembra Bittencourt (2008), dando substância aos personagens. Ou seja, ainda que se estude a vida de pessoas comuns, é preciso que elas sejam tratadas como pessoas que viveram a sua vida e não como sujeitos que agem de maneira fria, dentro uma cronologia de fatos políticos. Portanto, os estudantes expressaram maior relação com o conteúdo quando perceberam a humanidade dos personagens.

Em seu balanço, o P4 demonstrou satisfação ao usar a micro-história, entendendo-a como um excelente aporte nas aulas de história,

Nossa, para mim é fantástico, é essencial. Sem ela, é impossível. Eu já tinha até comentado com você, lá na primeira entrevista, lembra? Eu gostava muito de micro-história. Porque a micro-história, a gente tem que trabalhar não só em projeto, não só no geral, porque a micro-história tem muito aquilo da

história vista de baixo, que é importante demais. Ali a gente lida com pessoas que têm uma renda mais baixa, na maioria das vezes, são negras, periféricas, que muitas das vezes são segregadas socialmente. Muitas das vezes são segregadas dentro da própria família. Então, são pessoas que acham que a história delas não serve, que a história delas não é suficiente, que eles não são influenciadores da realidade, do entorno deles. Muitas das vezes a gente não tem a percepção de que as nossas escolhas influenciam não só na nossa história, como na história dos outros.

Apesar da fala otimista do docente, é perceptível que o uso da micro-história deve ser cercado de cuidados para que haja, de fato, uma aproximação com o estudante. A empatia não é criada de maneira automática, com a leitura de um trecho literário, uma carta ou um diário. É preciso que o professor vá além e consiga explorar o personagem em suas complexidades e limites, construindo um indivíduo que experienciou a vida por meio de afetos, lutas e resistências.

A experiência do P2, por outro lado, pode ser classificada como satisfatória, no que diz respeito ao uso da micro-história e à criação da empatia com os estudantes. A visão do docente sobre o seu uso é a seguinte,

Quando a gente fala de micro-história, ainda mais, a gente está falando de Minas Gerais, a região deles. Então, a história aconteceu por aqui, por perto. Eles têm uma interação melhor na história. Então, eu acho que sim, acho que a micro-história ela é superimportante, claro, quando ela é bem trabalhada. Pra não ficar uma história, sei lá, não adianta falar sobre história de {cidade em que pesquisa ocorreu}, aí parece uma Wikipédia falando. Mas, enfim, isso não é proposta da micro-história, claramente. Mas, enfim, sim, a micro-história enquanto conceito teórico, ela abarca muito, pode abarcar e ajudar muito o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o docente expressa uma preocupação com a forma como a história é apresentada para o estudante, ele chama atenção para o fato de que ela deve se afastar de algo mais automático e que foque apenas nas narrativas oficiais e na história política. Sendo assim, o docente percebe que a forma como se expõe o conteúdo é fundamental para que haja uma aproximação do estudante.

Quando discutiu o seu trabalho de pesquisa, Levi (2000), disse que se sentiu como alguém que teria sentado na praça central de uma cidade e ouvido, por vinte anos, o que as pessoas falavam. Depois, por meio desses relatos, escreveria a história daquela região durante o tempo. Desse modo, foi possível perceber que a micro-história exige uma aproximação com real, fazendo com as pessoas tenham sentido pelo contexto na qual elas se inserem, mas também pela forma como elas interagem com ele.

É notável, por exemplo, o esforço do professor em criar uma empatia dos alunos com os personagens, criando atributos estéticos físicos, enfatizando as condições de viagem,

tratando dos possíveis sentimentos que eles tinham durante o percurso. Esses aspectos que foram mobilizados, induzem os estudantes a terem uma proximidade maior com os sujeitos, criando uma atmosfera semelhante ao que Levi (2000) expressou em sua obra. A sensação de que eles estavam sentados em uma taverna, ouvindo a história dos personagens ou observando de alguma janela. Esse fator foi um diferencial, na medida em que os estudantes conseguiram perceber que esses personagens fazem escolhas, mas são guiados por múltiplos fatores, dentre eles, os sentimentos.

Um elemento que chamou atenção, foi que, diferente de outras aplicações, os estudantes não julgaram o passado como inferior, como foi observado por Lee (2003), na verdade, eles conseguiram perceber sujeitos históricos fazendo escolhas. Eles, como se podia esperar, torciam para que determinadas escolhas fossem feitas e demonstravam ansiedade em descobrir quais seriam os próximos passos. Assim, foi perceptível que o uso de personagens simples conseguiu atingir o seu objetivo, sobretudo pela ação didática do professor, criando uma aproximação entre os estudantes e os personagens. Apesar disso, as mudanças na escala de observação precisam ser pensadas e estruturadas porque elas podem causar alguma confusão nos estudantes. Isso se dá porque os alunos tendem a enfatizar os limites que há sobre as escolhas dos sujeitos, não deixando muito espaço para as formas como os sujeitos escapam a esse controle.

Assim é possível concluir que a micro-história consegue aproximar o estudante da realidade dos personagens históricos, mas a abordagem do docente é fundamental para que isso ocorra. Ao observar as quatro experiências, foi perceptível que o domínio da teoria é um elemento importante para o sucesso, mas não é o único. É necessário que o professor tenha domínio pedagógico do conteúdo, ou seja, que consiga aproximar a micro-história da realidade do estudante.

Outro elemento importante de se observar é o uso da micro-história na construção da SD. Durante a aplicação foi perceptível que ela não ficou evidenciada de forma mais objetiva na construção do material da SD. Desse modo, é também preciso ponderar que a sua presença precisa ser evidenciada pensando no seu uso futuro por outros docentes. Embora os docentes que participaram da construção tenham conhecimento sobre os fundamentos teóricos da micro-história, não sabiam como ela poderia ser utilizada na sala de aula.

Assim, o seu uso, tanto durante as aulas, quanto durante a construção, foi fragmentado e limitado ao exemplo de vida de pessoas comuns. De certa forma, isso não representou o rompimento de uma narrativa exemplar, como nos lembra Rüsen (2010, 2012). A mudança se

deu sobre quem era utilizado como exemplo, nesse caso, ao invés de ser um personagem conhecido, como um rei ou uma rainha, foi um indivíduo comum.

6.3.3 Condições do trabalho docente

Durante as entrevistas com os professores e observação da aplicação da SD os docentes chamaram atenção para um elemento que fazia parte da sua realidade, a ausência de tempo. O discurso de todos caminhou no sentido de que não havia tempo para construir uma SD muito elaborada, também não seria possível ler o livro todo porque ele era muito longo, além da dificuldade de ir às formações porque, com o acúmulo de trabalho, os professores teriam dificuldade de participar. Assim, para começar, é necessário definir o que são as condições de trabalho docente. Gomes, Nunes e Pádua (2019, p. 280), usam a seguinte definição.

O conceito de condições de trabalho pressupõe a oferta de um conjunto de recursos que viabilizam a realização da atividade profissional, o que inclui as instalações físicas, os materiais e os equipamentos disponíveis e outros tipos de apoio, conforme a natureza do trabalho. Envolve ainda as relações referentes ao processo de trabalho e às condições de emprego, como formas de contrato, remuneração e carreira.

Assim, entendemos que as condições de emprego, como necessidade de trabalho em mais de uma escola, em virtude da baixa remuneração, são elementos que impactam diretamente nas condições de trabalho dos professores. A elevada carga de trabalho impacta diretamente na capacidade de planejamento dos docentes, fazendo com que eles tenham menos tempo disponível para elaborar o seu material de ensino. Há também outras demandas que influenciam, como o P3 expressa da seguinte forma.

Mas mesmo para você ver, mesmo o livro que eu domino, que eu tenho esse conforto de conhecer ele de capa a capa, eu teria que planejar muito bem os trechos. Isso demandaria um tempo muito grande. E se um professor que está numa situação como a minha eu não posso, assim, é impensável para eu passar uma tarde selecionando um trecho de livro para dar aula, entendeu? Porque eu não teria que abrir mão do meu doutorado. Então, é uma coisa que eu não faria.

Nesse caso, é possível perceber que, embora seja professor, a prioridade do docente é a sua pós-graduação. Desse modo, ao definir o que deve fazer, ele opta por focar no seu trabalho de leitura, pesquisa e escrita. Contudo, o docente vai além e lista outros elementos que seriam um impeditivo para a elaboração de um material que se utilizasse da literatura como fonte.

Então, assim, ou mesmo se eu desse aula em duas escolas, entendeu? Eu acho que o professor que precisa dar aula, por exemplo, tem professor lá da escola que precisa dar aula manhã toda, tarde toda, e à noite tem que fazer prova, tem que fazer coisa de avaliação, tem que preencher sonar, tem que fazer essas coisas. Entendeu? Tem que ir, às vezes, em módulo da escola, às vezes, quando dá aula no estado, no município, tem que ir ao módulo do município, ao módulo do estado (P3).

Nesse caso, o docente foi além e explicitou como as grandes jornadas de trabalho impactam no desenvolvimento da sua prática pedagógica e na de seus colegas. Assim, é possível perceber que os professores entendem que o excesso de trabalho prejudica a sua capacidade de planejar aula. O ponto de vista é corroborado por outros docentes que participaram da pesquisa.

Da parte do professor, eu acho que é essa, essa questão do tempo, falar assim, agora eu vou pegar esse livro aqui, eu vou adaptar para eu usar na sala de aula, e dos alunos a questão da brevidade que eles querem com as coisas hoje em dia, né? (P1)

Talvez o desafio aí seja você pelo menos poder imprimir o material, né, poder disponibilizar o material pros alunos, talvez seja um fator limitante, né, mas eu acho que o maior desafio é o professor ter tempo pra ele fazer isso, pra ele preparar a sequência didática, fazer algo bem feito, conseguir imprimir, né, tem toda a burocracia e a requisição e não sei o que, e o professor tem que fazer isso entre uma aula e outra, ou utilizar do intervalo dele, né, então isso tudo acaba sendo muito cansativo e talvez um impeditivo dos professores produzirem sequências didáticas, né? (P2)

Ambos os docentes concordam que há uma dificuldade em relação ao tempo para a elaboração de uma SD e de qualquer outro material. O P1 foi além e questionou o pesquisador, ainda no período da aplicação, se a SD seria disponibilizada para outros professores. A sugestão dada foi a de que o material disponibilizado fosse prático, ou seja, que fosse algo simples de ser aplicado e que não demandasse grande esforço. Nas palavras do P1, era necessário algo simples porque, na correria do dia a dia, não é possível aplicar algo muito complexo e que demande muito esforço. Nesta perspectiva, a ausência de tempo impacta o trabalho do docente, reduzindo a sua capacidade de lecionar e inspirar os seus alunos, como nos lembra Nóvoa (2017, p. 1121-1122),

A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. Facilmente se compreende que quem não lê, muito, dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura.

O trecho chama atenção, na medida em que reforça o papel do professor como mediador dos estudantes com os conhecimentos que foram produzidos pela humanidade. Libâneo (1990), reforça que uma das funções da escola é ensinar um conjunto de conhecimentos que foram construídos pelos seres humanos ao longo do tempo. Assim, ao não possuírem tempo para desenvolverem esses conhecimentos, os docentes acabam não conseguindo realizar da melhor forma o seu trabalho. Contudo, outros elementos impactam o trabalho docente.

O P2 foi além em sua fala e chamou atenção para outro aspecto fundamental na aplicação e que impactou nos resultados que foram observados, a estrutura material das escolas. O docente comenta sobre os desafios, por exemplo, de se imprimir o material para os estudantes,

de modo que eles possam acompanhar a leitura dos trechos. Para este trabalho, os excertos foram disponibilizados pelo pesquisador para todos os docentes. Assim, os estudantes puderam contar com a versão impressa e acompanhar a leitura individualmente. Além disso, foi necessário disponibilizar projetores¹⁷ para o P2, P3 e P4, para as primeiras aulas da SD, pelo fato de não haver este equipamento nas escolas.

Com relação às condições de infraestrutura, estas, em algumas escolas, foram um complicador na aplicação da SD. Por exemplo, o P2, que aplicou na escola Jasmim, mesmo utilizando o projetor que foi disponibilizado pelo pesquisador, não encontrou uma parede adequada para fazer a projeção das imagens, desse modo, foi preciso projetar em uma divisória de escritório, de tom cinza e com marcas em preto. Além disso, foi preciso mudar os alunos de lugar, porque há uma pilastra no meio da sala, de modo que alguns não poderiam enxergar a projeção.

A situação se repetiu com o P3, na escola Camélia, e com o P4, na escola das Rosas. No caso do P3 não havia uma parede adequada para que fosse feita a projeção das imagens presentes na SD. Nesse caso, utilizou-se uma parede com um tom próximo ao amarelo, na lateral da sala. Em ambos os casos, houve a necessidade do uso de uma extensão para ligar os aparelhos, na escola Jasmim, foi utilizado um objeto improvisado que, ao menor toque, desligava os aparelhos.

No caso do P4, na escola das Rosas, o problema principal era a ausência de cortina na sala. Além de os estudantes ficarem expostos ao sol durante toda aula, a claridade impedia que a projeção fosse feita no quadro branco. Para que fosse possível projetar, o pesquisador improvisou uma cortina que reduziu a luminosidade. Apesar disso, a sala não ficou totalmente escura e as imagens não ficaram com uma boa nitidez. Além disso, a sala era pequena para a quantidade de alunos, a menor dentre todas as observadas, a ventilação também não era boa, o que deixava o ambiente inadequado para uma aula.

Outro aspecto que chamou atenção relacionado com as condições do trabalho do professor, ligadas à gestão do cotidiano escolar, foram as constantes interrupções. Em todas as escolas, à exceção da escola Girassol, houve paradas em virtude de acontecimentos na escola. Olimpíadas de matemática, avaliações externas, eventos comemorativos e casos de bullying que demandaram atenção do professor. Em todos os casos, foi necessário suspender a aplicação e continuar nas aulas seguintes, o que acabou gerando uma quebra no andamento das atividades.

¹⁷ O projetor disponibilizado para os docentes foi emprestado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

No caso da escola Jasmim, o P2 sofreu com as interrupções no período inicial da aplicação, assim, durante o desenvolvimento da etapa de leitura dos trechos, não houve hiatos. No caso do P3 e P4, as paradas aconteceram durante a aplicação dos trechos, em um dos casos por duas aulas, o que significa ficar uma semana sem trabalhar com SD. O P4 reclamou das constantes pausas que a sua aula sofre.

Agora, um desabafo. Eles param muito a aula da gente naquela escola. No primeiro horário, você esteve lá em primeiro horário, tem aquela moça que vai lá todo dia. Todo dia, no primeiro horário. Interrompe a sua aula para falar qual que é o lanche do dia. É professor que sai da sala e deixa a sala toda zoneada, com os meninos tudo agrupado ainda. Aquela coisa, falta 5 minutinhos, volta os alunos para o lugar. A gente gasta 10 minutos para poder arrumar. Teve um dia, você não estava, eu reclamei com eles. Nossa, mas eu xinguei. Porque eu perdi 15 minutos de aula. Então, assim, se fosse acumular, se fosse contar todo o tempo que eu perdi com interrupção, dava tranquilo umas duas aulas, sabe? Também tinha aquela professora que entrava, ia pegar uma pasta, e a sala inteira parava tudo que estava fazendo para ver a professora entrar, pegar a pasta e ir embora.

A ausência de uma boa estrutura para o trabalho, vai além das questões físicas da escola ou dos projetos desenvolvidos. Também passa pela falta de organização do ambiente, seja dos professores que precederam a aula, seja das constantes pausas para recados. Em uma das aulas, chamou atenção a saída constante de alunos para levar atividades em outra sala, para que o professor desse visto. Assim, fica evidente que, além de não haver uma estrutura adequada para o ensino, os docentes também não estão preparados para lidar com essas situações.

O P2, na escola Jasmim, e o P3, na escola das Rosas, enfrentaram outras situações que influenciaram no desenvolvimento da aplicação da SD. Nas escolas municipais da cidade onde a pesquisa foi aplicada, há professores de apoio para os estudantes com deficiência. No caso do P3, na sala que foi escolhida, havia alguns alunos que tinham um monitor que os acompanhava. Em uma aula, um estudante que não era acompanhado, cometeu um ato de indisciplina e não foi repreendido pelo professor. O monitor, que estava acompanhando a aula, levantou-se e mandou o aluno se retirar da sala, na presença do docente, que não reagiu. Quando questionado sobre esse fato, o P3 disse que não percebera o acontecido, ainda completou afirmando que muitas coisas que aconteciam na sala ele não as via por que estava muito focado explicando o conteúdo.

O P2 também enfrentou uma situação semelhante, mas sem que houvesse desrespeito à sua autoridade de professor. Durante uma aula, houve uma situação de sumiço de objetos na sala de aula e a professora de apoio interveio na fala do docente para chamar atenção dos estudantes. O fato se desenrolou em um horário que era de outro professor, mas o P2 quis

conversar com os estudantes sobre o fato para entender o que havia acontecido. Contudo, não pôde avançar no debate porque foi interrompido pela professora de apoio.

Esses casos ilustram como algumas situações interromperam o processo de aplicação da SD, uma vez que era preciso lidar com os problemas que emergiam no cotidiano. Também demonstram que os profissionais que estão na escola, muitas vezes, não agem para respaldar a autoridade do docente, deixando-o em uma situação frágil. Esses fatos tornam mais difícil a vida dos professores, que acabam tendo mais situações para lidar, além das exigências relativas ao conteúdo.

Nóvoa (2019b, p.6) diz que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração de outros professores.” Contudo, ao observamos as situações descritas anteriormente, é possível perceber que os docentes não recebem auxílio dos pares. Na verdade, o que ocorre é uma concorrência com a autoridade docente. Assim, a situação do professor em seu trabalho, ao invés de auxiliar na sua formação profissional, acaba por desestimular a sua prática. Quando falam do choque de realidade, Raymond e Tardif (2000), explicam que é o período no qual a maioria dos professores evade. Reações como essa, não colaboram para a permanência, mas acabam incentivando a saída dos profissionais da rede.

Além disso, a falta de tempo, que já foi citada no início dessa subseção, volta a aparecer como um dificultador, agora impactando na aplicação da SD, na medida em que as constantes interrupções fizeram com que o a aplicação levasse mais tempo do que havia sido planejado. Assim, a maioria dos professores optou por acelerar a aplicação pensando em dois aspectos.

O primeiro era reduzir o impacto que o número de aulas teria em seu planejamento. Desse modo, as oito aulas iniciais, acabaram por se transformar em quinze, o que afetou o planejamento do docente. O segundo é em relação ao interesse dos alunos. Durante o processo de construção da SD, os docentes expressaram suas preocupações em relação à sua duração. O questionamento era de que, caso a aplicação durasse muito tempo, os alunos ficaram cansados e acabariam por perder o interesse. Assim, era preciso que o tempo fosse suficiente para atingir os objetivos propostos, mas sem que os estudantes ficassem enfadados. O P1 expressou essa conclusão na entrevista final, como pode ser visto a seguir.

E eu acho que diminuir um pouco a quantidade de aulas também, porque eu vejo que esses adolescentes, hoje em dia, eles não estão acostumados com nada longo. Então, assim, eu acho que oito aulas, e a minha acho que foi, não sei se foi dez ou onze, ainda gastou um pouco mais. Eu acho que foi ficando cansativo para eles também. E, igual na outra escola, que eu fui tentar aplicar, as aulas um e dois, por exemplo, eu juntei todas em uma só.

Fica exposto na fala do docente que a duração da sequência, na sua opinião, reduziu o interesse dos alunos. Para isso ele optou por aplicar de forma mais rápida para manter os alunos

atentos ao trabalho que estava sendo desenvolvido. Também chama atenção que, diferente dos outros docentes, o P1 não enfrentou interrupções no seu trabalho. Ou seja, o desinteresse dos alunos, nesse caso, não tinha ligação com as pausas. O P4 corrobora com a ideia de que os alunos ficaram cansados pelo tempo de aplicação.

Mas, ao mesmo tempo, se colocassem mais textos, ia durar ainda mais tempo, e ia gerar também essa questão do cansaço dos alunos pelo tempo. Então, eu acho que é uma quantidade grande, né? De aulas. Mas que não tem muito como ser diferente disso.

As falas dos docentes são interessantes porque eles participaram da elaboração do material desde o início. Definiram os objetivos da SD, a pergunta que guiaria o trabalho, os trechos que seriam utilizados e como eles seriam trabalhados. O objetivo era construir um material que estivesse mais próxima possível da realidade na qual os professores atuavam. É interessante perceber que o docente (P4) entende que, apesar de cansativo, não seria possível reduzir o material. Assim, é possível perceber que, como nos lembra Villalta (2001), cabe ao docente se apropriar do material e fazer as adaptações necessárias ao contexto da escola e às características dos estudantes. Contudo, em muitos casos, o professor parece não ter muita clareza de qual caminho seguir, acabando por reduzir o material para dar celeridade, correndo o risco de aumentar a dificuldade de compreensão dos alunos.

Outro elemento que chama atenção é que, apesar das condições de trabalho não serem adequadas nas escolas acompanhadas, os resultados foram diferentes em cada aplicação. Ou seja, as condições de trabalho interferem, mas não são o único elemento que garante o êxito de uma atividade, outros aspectos são fundamentais para que os objetivos sejam alcançados. A qualidade do material utilizado é importante, a atuação do docente e a forma como ele utiliza o material durante a aplicação, além das condições de trabalho, são elementos importantes para que haja bons resultados.

Quando foram questionados, na entrevista inicial, sobre as condições de trabalho e as características dos estudantes atendidos, as respostas dos docentes divergiram. O P1 e o P4 foram bem críticos. Enquanto o P1 era crítico ao sistema de ensino e à forma como seus alunos encaravam os estudos, o P4 teceu duras críticas à estrutura da escola. O P3, embora tenha apresentado algumas críticas, elas foram menos incisivas do que as dos outros docentes. Finalmente, o P2 apresentou um panorama distinto, elogiando a escola e o ambiente apesar de o pesquisador ter notado, quando iniciou a observação, que o espaço físico tinha alguns problemas que não haviam sido mencionados pelo docente.

Assim, ao comparar o discurso dos quatro docentes com os resultados apresentados, é possível perceber que o melhor resultado foi verificado na escola do P2, que tinha um discurso

mais positivo sobre o ambiente de trabalho. É possível concluir que a imagem que o professor tem do seu ambiente de trabalho impacta na sua relação com os alunos e na forma como ele se prepara para lecionar o conteúdo. Durante o período de observação, foi perceptível que o P1 não tinha uma boa relação com os estudantes e, muitos deles, não faziam questão de esconder o seu descontentamento com o docente. Assim, a forma como os professores estabelecem as suas relações interpessoais, também impactam consideravelmente no desenvolvimento do seu trabalho.

É possível concluir, portanto, que as condições nas quais os docentes aplicaram a SD impactaram o seu desenvolvimento. Como nos lembra Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p.191), “embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor [dentre outros fatores], a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas”. Desse modo, é perceptível que outros elementos impactam a realização das tarefas docentes, tais como: as interrupções causaram uma quebra no ritmo da aplicação e fizeram com que os alunos acabassem perdendo o foco; a ausência de infraestrutura física e material para o trabalho de alguns professores reduziu as possibilidades de trabalho, fazendo com que fosse necessário fazer o possível com o que havia disponível; a ausência de organização em algumas escolas comprometeram a aplicação da SD e o planejamento dos docentes.

Finalmente, a forma como os docentes encaram essas condições também foram preponderantes para o resultado. Ou seja, condições inadequadas atrapalham, e muito, o trabalho dos professores, mas o perfil do docente, aliado a um planejamento bem estruturado, podem mitigar os problemas e alcançar objetivos mais promissores.

6.4 Avaliação da SD na perspectiva dos estudantes

Para avaliar a SD na opinião dos estudantes foram aplicados dois instrumentos avaliativos. Os docentes foram consultados e concordaram com a aplicação, mas o pesquisador ficou responsável por elaborar os instrumentos. O primeiro, uma avaliação que buscava verificar se os objetivos da SD haviam sido atingidos e o segundo, uma autoavaliação para levantar as impressões que os estudantes tiveram da aplicação da SD. O primeiro instrumento era composto pelo excerto que havia sido tratado na aula sete e contava com quatro questões abertas. No segundo havia nove questões, sendo cinco fechadas e quatro abertas. Os docentes foram responsáveis pela aplicação. Em alguns casos, mais de uma aula foi necessária para a aplicação, fazendo com que alguns estudantes não respondessem aos dois instrumentos. O quadro a seguir trará a quantidade de alunos que responderam cada instrumento.

Tabela 3 – Quantitativo de alunos que participaram da avaliação da SD

Escola	Alunos na turma	Avaliação	Autoavaliação
Escola Girassol (P1)	25	21	21
Escola Jasmim (P2)	19	18	18
Escola Camélia (P3)	32	19	23
Escolas das Rosas (P4)	26	23	23

Fonte: elaborado pelo autor.

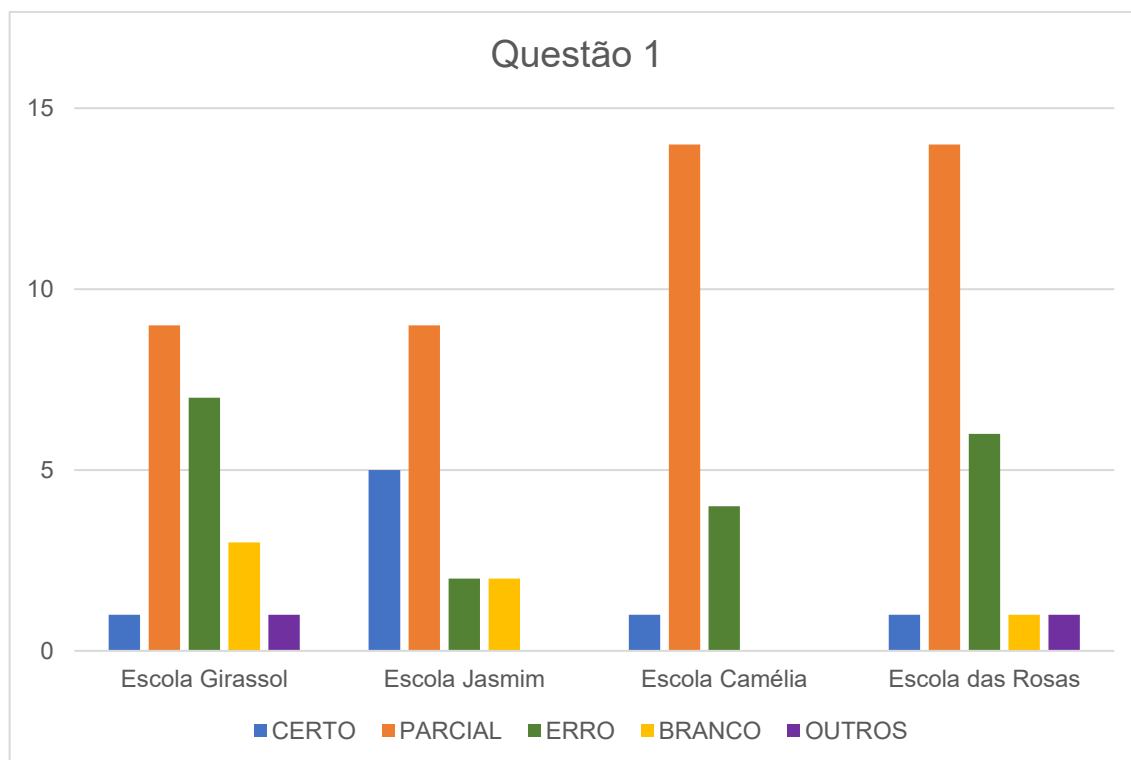
A correção dos instrumentos foi feita pelo pesquisador. Dos quatro professores, apenas o P1 optou por pontuar na sua disciplina e isso foi avisado aos estudantes durante a aplicação. No processo de correção foram consideradas três possibilidades: acerto, acerto parcial e erro. Outros dois casos foram considerados na correção. Os alunos que deixaram em branco foram considerados incorretos, mas os dados foram apresentados em uma categoria separada. Além disso, houve outro grupo de respostas, considerados como “outros”, que são respostas que estavam além do que era esperado. Elas foram deixadas em uma classe separada para fins de apresentação e análise dos dados. A seguir, serão apresentados os resultados das quatro questões e os objetivos aos quais elas remetem.

Questão 1: O trecho remete a um episódio da Guerra dos Emboabas. Por qual motivo esse conflito começou?

Objetivo: Relacionar o processo de descobrimento do ouro na região das minas pelos bandeirantes paulistas com a Guerra dos Emboabas.

Esta questão foi considerada de nível fácil uma vez que ela pedia para os estudantes explicarem o começo do conflito. O tema foi trabalhado com os estudantes previamente, ou seja, antes do início da aplicação da SD. Assim, era suposto que, ao começar a aplicação, os estudantes já tivessem algum conhecimento sobre o tema. Isso foi verificado no levantamento de conhecimentos prévios, quando os estudantes foram indagados sobre o seu conhecimento acerca dos bandeirantes e da exploração do ouro, foi discutido com eles o direito à posse da terra. Além disso, no desenvolvimento da história do livro, a disputa pelo direito sobre a terra, entre paulistas e emboabas, ficou evidenciado nos trechos e nas discussões feitas com os docentes. Tendo em vista essas considerações, observe, no gráfico 1, como os estudantes responderam à questão 1.

Gráfico 1 – Sistematização das respostas dadas na Questão 1



Fonte: elaborado pelo autor.

Observando o gráfico é possível perceber que, à exceção da escola Jasmim, o índice de acerto na questão foi baixo, apenas um aluno de cada uma das outras escolas acertou totalmente a questão. Apesar disso, a maioria dos estudantes acertou parcialmente a questão, demonstrando que esse objetivo não foi totalmente alcançado. Um elemento que chamou atenção nas respostas dos alunos da escola das Rosas foi uma confusão entre a História e a história do livro.

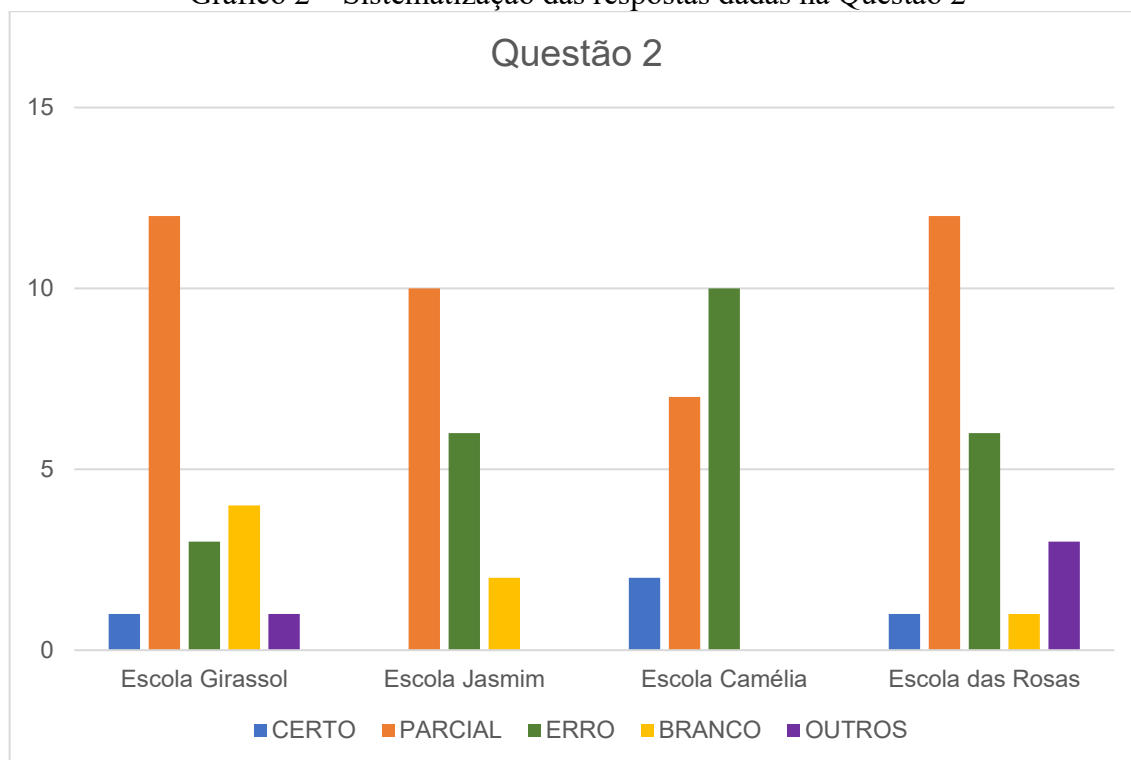
Outro elemento que chama atenção é a quantidade de alunos que deixaram respostas em branco. No caso da escola Girassol e da Jasmim, dois estudantes de cada classe, entregaram a avaliação totalmente em branco. Assim, quando se analisa os resultados, é possível perceber que a primeira escola possui um índice maior de alunos que deixaram atividades em branco, reforçando a ideia de que pode ter havido um desinteresse maior dessa turma. Esse fato é surpreendente porque o P1, que atua na escola Girassol, foi o único que pontuou a atividade, demonstrando que nem essa atitude aumentou o interesse dos estudantes. Ou seja, a afirmação da “autoridade” do professor por meio da nota, como nos lembra Arroyo (2013), não funcionou neste caso.

Questão 2: O retrato do rei foi enviado para demonstrar o apoio do rei aos paulistas. Isso poderia ter impedido o conflito descrito no trecho. Por que o retrato do rei tinha tamanha importância?

Objetivo: Analisar as relações entre indivíduos de classes sociais diferentes.

Trata-se de uma questão de nível médio e que buscava verificar se os estudantes conseguiam perceber as relações que estavam estabelecidas entre o Rei e seus súditos, observando uma divinização da imagem real ao ponto de um retrato ter uma importância considerável. O tema do retrato do Rei foi trabalhado durante toda a SD porque é algo que permeia a história narrada no livro, inclusive o intitula. Assim, foi discutido com os estudantes a importância do retrato e as consequências que teria a sua presença na América Portuguesa. O gráfico a seguir mostra o desempenho dos alunos nesta questão.

Gráfico 2 – Sistematização das respostas dadas na Questão 2



Fonte: elaborado pelo autor.

As respostas apresentadas no gráfico mostram que, em geral, os estudantes tiveram dificuldade em alcançar o objetivo. Na escola das Rosas chamou atenção, mais uma vez, a quantidade de estudantes que se confundiram com a história apresentada no livro. Além disso, alguns alunos escreveram “não entendi” ou “não sei” nas respostas, o que demonstra que parte considerável dos alunos não compreendeu a questão, quando se soma ao número de alunos que erraram.

Assim, é possível perceber que os estudantes não compreenderam totalmente o porquê o retrato do Rei era tão importante naquela sociedade, embora esse tema tenha sido trabalhado exaustivamente durante a aplicação da SD. Apesar disso, durante as aulas, ficou claro que os estudantes sabiam que ele era importante, tanto que optaram por não entregar o retrato pensando

nas vantagens de tê-lo sob sua posse. Assim, é plausível supor que, por não compreenderem as razões pelas quais o retrato era tão importante, buscaram tirar vantagem pessoal do seu uso.

Nesta perspectiva, os resultados da escola Jasmim também chamam atenção pela forma como se deu a aplicação da SD. Tendo sido avaliada pelo professor e o pesquisador como positiva. O resultado da escola Camélia destoa por dois motivos, em primeiro lugar muitos alunos faltaram no dia da aplicação da avaliação. Em segundo lugar, trata-se de uma escola central, com estudantes que possuem melhores condições de estudo, assim, embora o índice de erro tenha sido alto, foi a escola onde mais alunos compreenderam.

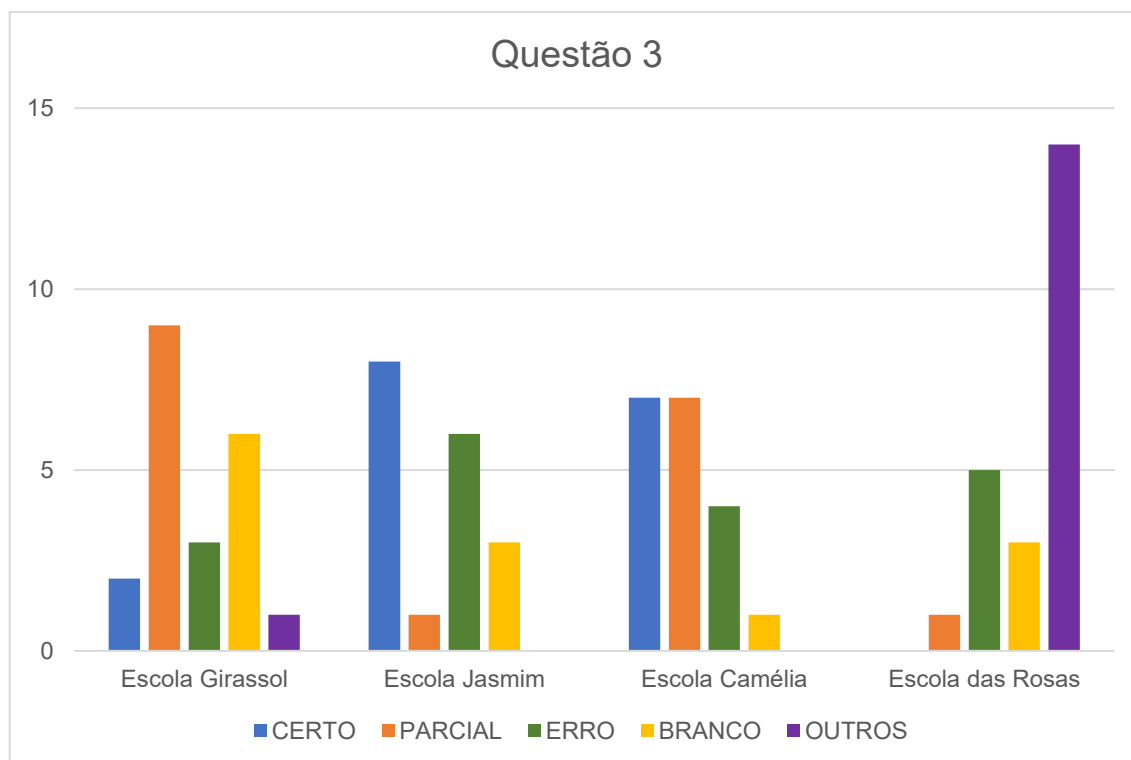
Questão 3: As ações descritas no trecho lembram um dos acontecimentos mais sangrentos da guerra dos Emboabas, com o massacre dos paulistas pelos soldados de Bento. Em que medida as ações do personagem Bento diferem da cultura do período?

Objetivo: Relacionar as ações de um sujeito e o contexto histórico, político, socioeconômico e cultural de uma determinada época.

A questão pode ser considerada de nível difícil, uma vez que exigia que os alunos fossem capazes de identificar a ação e relacionar com o contexto da época em que a história se passa. Esse objetivo foi trabalhado especificamente na aula sete por meio de uma discussão a partir do trecho lido. Os docentes deveriam debater com os estudantes a forma como as escolhas do personagem Bento estavam relacionadas com o pensamento da época.

Dentre as questões presentes na avaliação, esta é a que mais se aproxima da micro-história. Em primeiro lugar porque se utiliza um personagem comum para a análise, assim, a escala de observação é reduzida, como nos lembra Lepetit (2000). Ao mesmo tempo, busca-se compreender as suas ações no contexto do momento em que ele vivia, como Ginzburg (2007) faz em sua obra, demonstrando que havia um rompimento com a lógica do período. Assim, é possível perceber que o personagem está testando os limites das escolhas possíveis, com ações que rompem com uma forma de ver o mundo. O gráfico 3 mostra como os alunos se saíram na questão.

Gráfico 3 – Sistematização das respostas dadas na Questão 3



Fonte: elaborado pelo autor.

Como é possível observar, os resultados são díspares. A escola das Rosas foi a que os estudantes erraram a questão e também chama a atenção o número de alunos que deixaram a questão em branco. Além disso, o número de estudantes que responderam “não sei” ou “não entendi”, foi muito elevado e destoou das outras escolas e das demais questões. Isso demonstra que os alunos desta escola tiveram uma dificuldade extra para responderem essa questão. É possível supor que o docente não explicou a questão para os alunos, fazendo com que muitos não compreendessem. Além disso, as várias pausas que o professor enfrentou na parte final da aplicação, também impactaram no andamento e podem ter afetado o aprendizado dos alunos.

O resultado da escola Girassol surpreende na medida em que muitos alunos conseguiram acertar parcialmente a questão. Contudo, também é alto o número de estudantes que deixaram a questão em branco. Isso pode denotar um desinteresse dos estudantes, ou uma incompreensão da pergunta, que tem nível difícil.

A escola Jasmim chama atenção pelo fato de que, embora muitos alunos tenham acertado a questão, muitos erraram. Contudo, há um elemento que precisa ser ponderado. Na turma há cinco alunos que têm professor de apoio, esses estudantes não acompanharam a aplicação da SD, tampouco seguiam a leitura dos textos. Nesse caso, os estudantes não

responderam às questões ou colocaram respostas aleatórias, o que acabou por impactar no resultado¹⁸.

Já a escola Camélia chama atenção pelo bom resultado, corroborando com a análise feita anteriormente, ou seja, os alunos têm uma base de conhecimentos mais sólida e conseguem ter maior autonomia na aprendizagem. Além disso, a aula que discutiu este trecho contou com uma interferência do pesquisador, uma vez que o professor estava com dificuldade em conduzir a discussão. O professor encontrou obstáculos para avançar na discussão porque os estudantes, para compreender o trecho que estava sendo trabalhado, faziam perguntas o tempo todo. Como o docente não havia lido o livro, encontrava dificuldade para responder as perguntas dos alunos.

Assim, foi necessária a intervenção do pesquisador para situar os estudantes, dar continuidade e avançar na aplicação da SD. Desse modo, é possível supor que essa ação tenha impactado na forma como os alunos compreenderam o trecho e isso se manifestou no resultado visto no gráfico. Esse fato reafirma a importância da ação docente na aplicação do conteúdo e, como nos lembra Villalta (2001), ela é fundamental no processo de ensino.

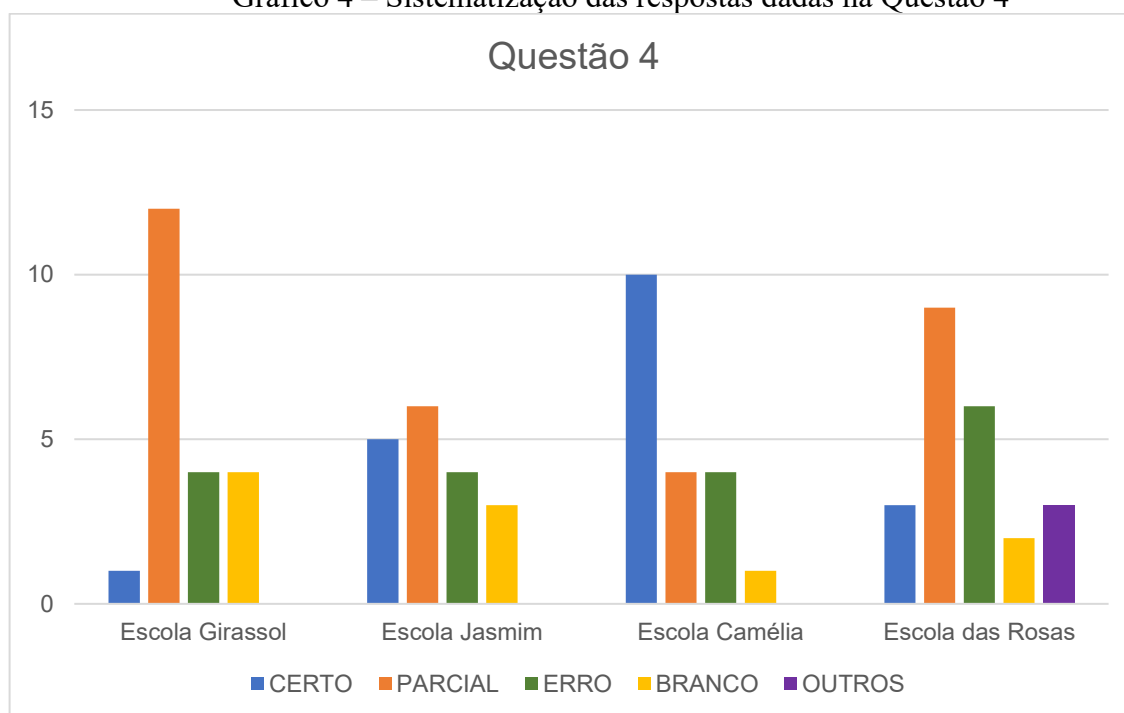
Questão 4: Em mais de um momento, no texto, escolhas são feitas pelos personagens, tanto paulistas, quanto Bento e seus soldados. Selecione um momento do texto em que uma escolha é feita e explique as consequências que ela teve.

Objetivo: Compreender que as escolhas feitas pelos sujeitos históricos têm impacto significativo em suas vidas e na sociedade.

Essa questão é considerada de nível fácil já que demandava ao estudante escolher um momento do trecho em que uma escolha foi feita e listar as consequências dela, que também estavam no texto. Além disso, como o trecho foi trabalhado em sala, era esperado que os estudantes conseguissem encontrar momentos no texto em que escolhas fossem feitas pelos personagens. Também é preciso lembrar que a micro-história está presente nesta questão, na medida em que se identifica a escolha de um personagem e se relata as consequências dessa escolha. Neste sentido, ainda que a figura história não seja um rei ou um grande general, as suas ações têm consequências para aqueles que estão submetidas a elas. O gráfico 4 mostra o desempenho dos alunos nesta questão.

¹⁸ Na turma escolhida existem alunos que têm deficiência. Esses estudantes são acompanhados por um professor de apoio que deve adaptar o currículo, orientar e auxiliar os estudantes na realização das atividades. Contudo, o material disponibilizado não foi adaptado por ela, fazendo com que os alunos não conseguissem acompanhar a aplicação da forma correta. Durante o período, foi demandado ao docente que vídeos lúdicos com a história do livro fossem disponibilizados por ele para que os alunos pudessem acompanhar. Quando se verificou a inexistência desse material, as folhas foram distribuídas para os estudantes, sem que eles, ou a professora que os acompanhava, seguissem a leitura.

Gráfico 4 – Sistematização das respostas dadas na Questão 4



Fonte: elaborado pelo autor

As respostas dadas pelos alunos na questão 4 trazem resultados que estão próximos do que foi observado nas outras questões. O desempenho da escola Girassol e da escola das Rosas é razoável, com um alto índice de alunos que acertaram parcialmente. Há um alto índice de acertos na escola Jasmim e na Escola Camélia. Essa questão possui maior índice de acertos porque demanda que os alunos sejam capazes de interpretar o texto. Muitos acertaram parcialmente porque colocaram apenas um trecho em que a escolha é feita, sem discutirem as consequências. Em geral, o estilo de resposta dessa questão não diverge consideravelmente do que eles já estão habituados a responder.

Apesar disso, muitos alunos deixaram a questão em branco, o que pode indicar que houve uma dificuldade de interpretar o trecho e encontrar um momento na qual uma escolha tenha sido feita. Sobre a escola Camélia, o desempenho dos alunos chama atenção e, é possível supor, que a discussão conduzida na aplicação, tenha auxiliado na compreensão do trecho e facilitado na elaboração das respostas. Também chama atenção a quantidade de alunos que, na escola das Rosas, responderam “não entendi”, demonstrando que houve uma dificuldade de compreensão na questão.

Analisando as respostas das quatro questões, algumas ponderações são necessárias. Foi possível observar que, em algumas questões, ao invés de deixar em branco, os alunos copiaram algum trecho aleatório do texto, mesmo quando isso não era solicitado. O que demonstra o

hábito de copiar sem se atentar ao que está sendo solicitado, realizando a atividade sem reflexão, algo que também é estimulado pela forma como os professores muitas vezes trabalham.

Também chamou atenção a quantidade de alunos que deixaram as questões em branco. Isso pode indiciar algumas coisas. Em primeiro lugar, pode apontar que esses alunos não tinham motivação para responder. A segunda explicação possível, é que os estudantes ficaram com desmotivados em virtude da complexidade da questão. Outra análise possível é que as questões com mais respostas em branco são as duas últimas, o que pode denotar um cansaço dos estudantes.

Assim, foi possível observar que os estudantes das escolas Jasmim e Camélia tiveram um desempenho melhor do que os da outras duas escolas. A forma como foi feita a aplicação da escola Jasmim corrobora com os resultados observados, já os da escola Camélia podem ser considerados surpreendentes, tendo em vista as dificuldades encontradas na aplicação da SD. Os resultados da escola das Rosas também surpreendem, mas negativamente, na medida em que os alunos tiveram um desempenho pior do que o esperado. Também chamou atenção o número de estudantes que responderam “não entendi” ou “não sei”. É possível supor que não tenham entendido, mas, ao invés de deixar em branco, preferiram escrever algo. Já os resultados da escola Girassol estão em linha com as expectativas criadas, pelo que foi observado.

É possível dizer que leitura do livro foi importante para os resultados, na medida em que o P2, na escola Jasmim, conseguiu criar uma narrativa menos confusa. Na escola das Rosas, por exemplo, o P4 buscou ajuda do pesquisador para compreender a história que seria abordada na aula. Assim, é possível supor que a ausência de leitura da obra acabou por gerar uma explicação confusa, fazendo com os alunos tivessem maior dificuldade nas respostas.

Contudo, a forma como os docentes se relacionam com os alunos, as escolhas que fazem quando estão lecionando e o contexto na qual estão inseridos também explicam os resultados observados. Parte dos resultados da escola Camélia são entendidos pelo contexto socioeconômico dos estudantes que a escola atende e, além disso, o docente disse ter escolhido a melhor turma que ele trabalhava para que houvesse um bom resultado. Também são explicados pelo envolvimento do pesquisador, trazendo elementos para subsidiar a discussão durante a aplicação da SD.

Assim, é preciso reforçar que a ação do docente é fundamental para a o desenvolvimento do ensino e para a aprendizagem dos alunos, ou seja, é preciso, como nos lembra Villalta (2001), que o docente aplique o material de acordo com a realidade da turma, fazendo ajustes e adaptações necessárias, sem, contudo, comprometer o objetivo do material didático proposto. Também é fundamental, como nos lembra Dolz *et al* (2004), que o professor se aproprie da SD

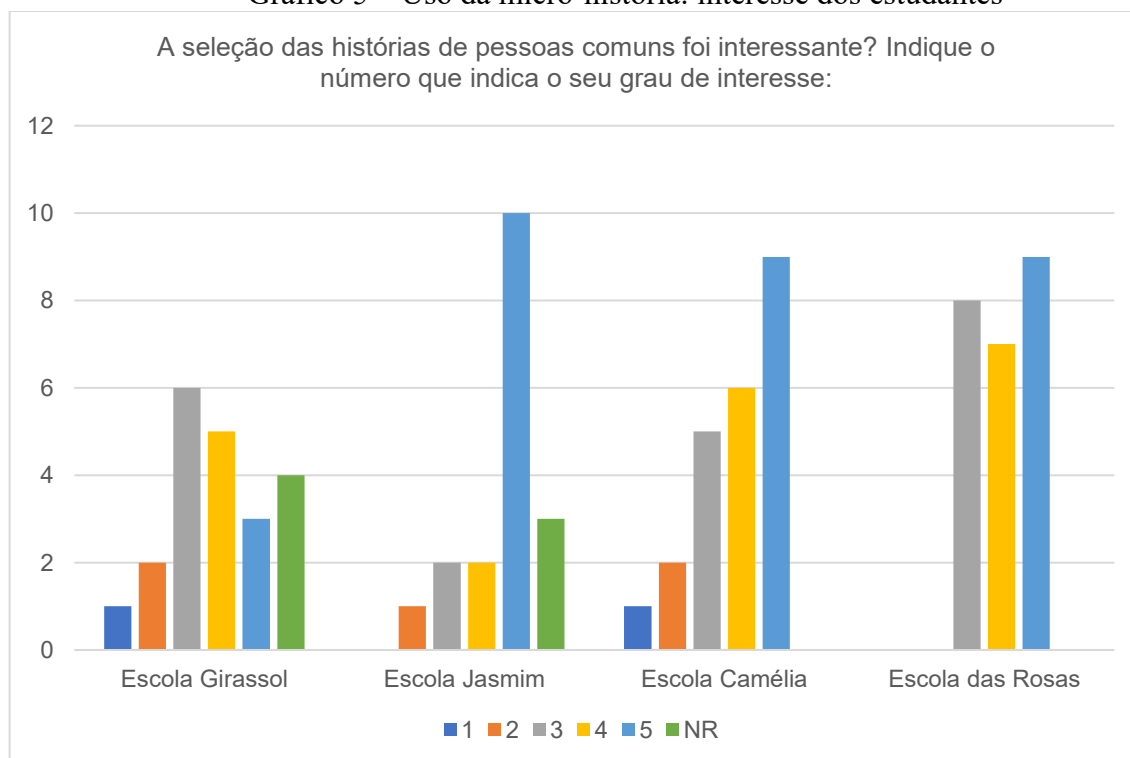
no sentido de dominar a suas etapas de produção, para que ele tenha efetivo domínio da sua aplicação. Portanto, a junção desses dois elementos é fundamental para que haja um processo completo de ensino e aprendizagem.

6.4.1 A autoavaliação dos estudantes

Os alunos também responderam a uma autoavaliação com nove questões. As perguntas buscavam indagar o que eles acharam da SD que foi desenvolvida e das estratégias utilizadas. Jorn Rüsen (2010, 2012) descreve quatro tipos de narrativas históricas: tradicional, exemplar, crítica e genética. De acordo com ele, os estilos tradicional e exemplar são os mais comuns no currículo e na abordagem em sala de aula. A ideia deste trabalho é utilizar a literatura como fonte, aliada à micro-história, para romper como essa forma de narrar a história.

Para apresentar os dados, seguiremos a análise a partir da percepção de que há uma resistência, em alguns casos, a uma ruptura com determinadas formas de narrar na escola. Desse modo, para corroborar com a nossa visão, iremos apresentar as questões fora da ordem na qual elas foram feitas durante a aplicação. A pergunta número oito solicitava que os estudantes avaliassem, numa escala de um a cinco, o uso da história de pessoas comuns no ensino. A avaliação dos estudantes de cada escola é apresentada no gráfico a seguir.

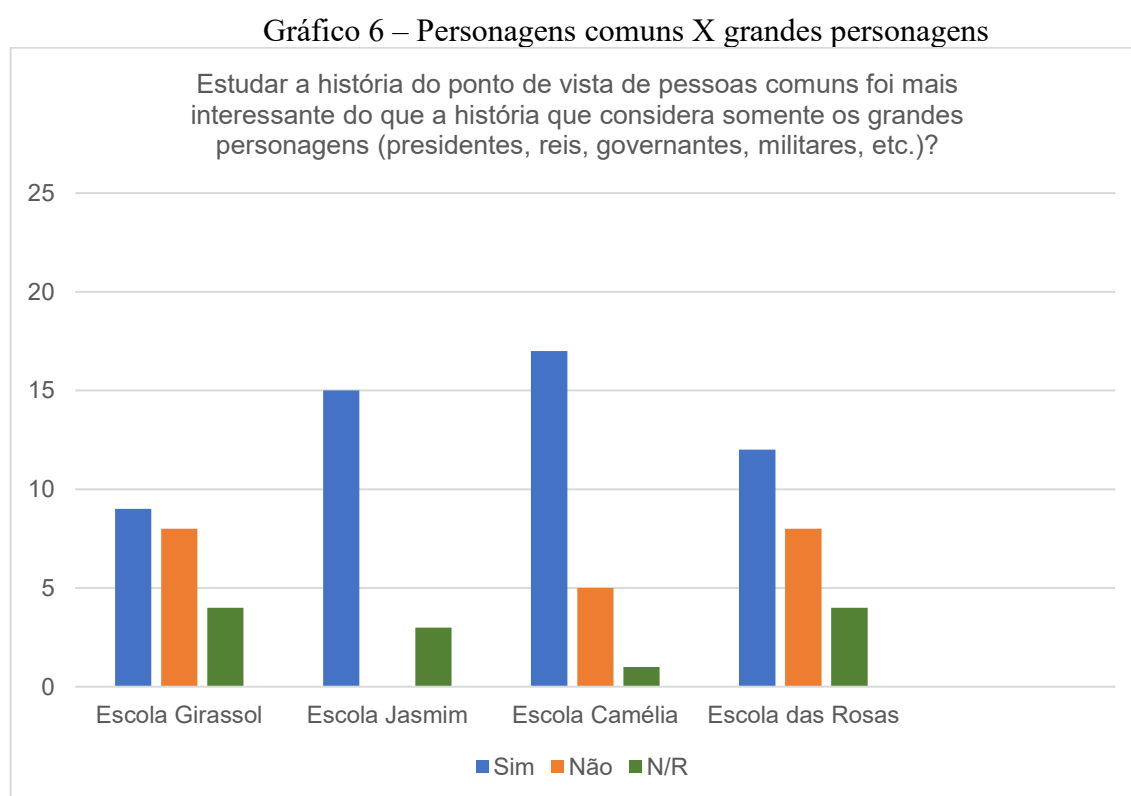
Gráfico 5 – Uso da micro-história: interesse dos estudantes



Fonte: elaboração do autor

Foi possível perceber que, na escola Jasmim, Camélia e das Rosas, a maioria dos estudantes avaliou como positivo o uso de outros personagens. Somente na escola Girassol a avaliação foi mediana, havendo um equilíbrio entre as opiniões. Além disso, parte considerável da turma optou por não responder, impactando na análise final. Por se tratar de uma das últimas perguntas, é possível que não tenha havido tempo para fazer. Também pode ser que os estudantes não tenham compreendido a questão.

Apesar disso, é possível concluir que os alunos acharam que essa abordagem foi interessante. Assim, é possível perceber que o uso da micro-história, se bem orientado, pode contribuir para o interesse e aprendizado dos estudantes. Contudo, é preciso que o planejamento seja feito com cuidado e o docente tenha domínio do uso dessa teoria. A pergunta número nove questionou se eles preferiam essa forma de estudar história, ou se queriam manter o uso dos grandes personagens como reis e rainhas, grandes militares ou burgueses. A sistematização das respostas dadas se apresenta no gráfico 6.



Fonte: elaborado pelo autor.

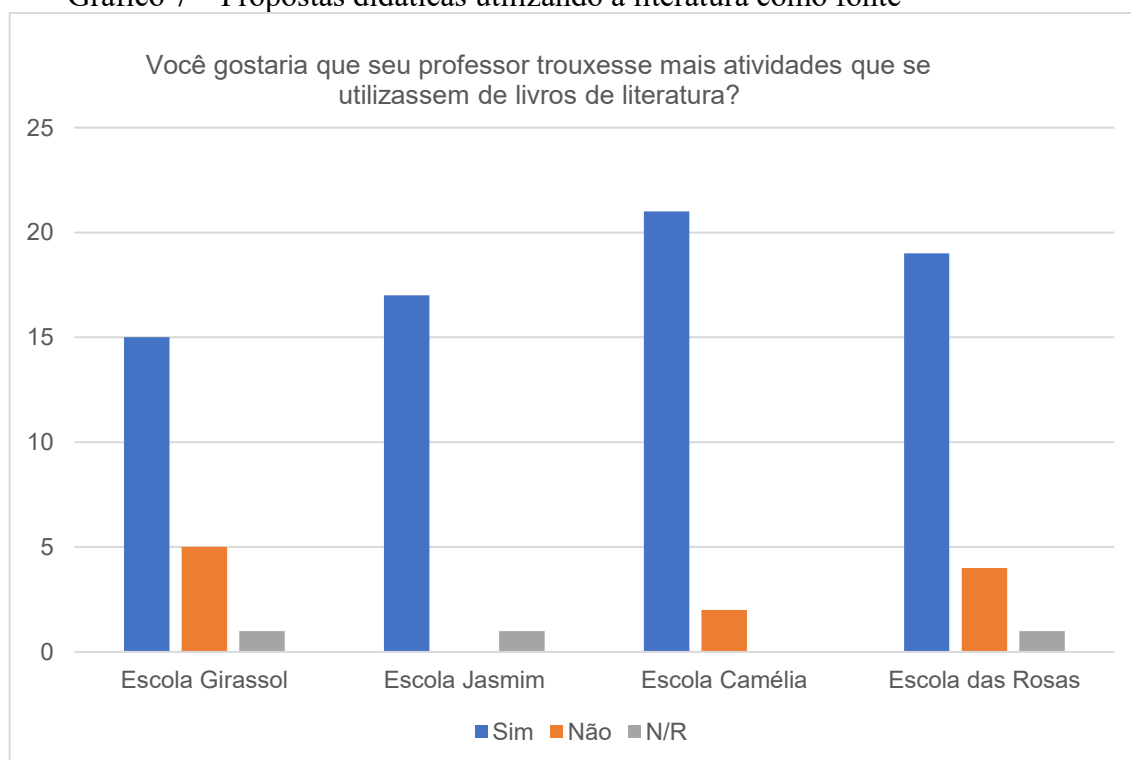
A questão nove chama atenção porque na escola Girassol houve um empate, assim como aconteceu na questão oito. A escola das Rosas também chama atenção porque, embora a maioria tenha avaliado positivamente o uso de personagens comuns, há um equilíbrio entre as respostas. Assim, a maioria preferiu essa forma de abordagem histórica, mas muitos não a acharam

interessante. As respostas da escola Camélia e Jasmim estão de acordo com o que foi visto anteriormente.

Um aspecto a ser destacado são as justificativas que os estudantes deram para as suas respostas. Parte considerável dos que optaram pelo não, disseram que essas pessoas não eram importantes para a história, portanto, não faria sentido estudá-las. Já outros afirmaram que não era interessante conhecê-las. Assim, é possível observar que a prevalência das narrativas tradicional e exemplar, como nos lembra Rüsen (2010, 2012), acabam por impactar a forma como os estudantes lidam com abordagens distintas no ensino de história. Também é preciso ressaltar que a sociedade reforça essa lógica, reduzindo para os estudantes o impacto das suas ações no mundo.

Além disso, a forma como a SD foi aplicada também impacta na avaliação dos estudantes, é possível perceber que na escola Jasmim todos os alunos fizeram uma avaliação positiva, demonstrando que se interessaram pela forma como o docente abordou. Além disso, os alunos demonstraram interesse no uso de obras literárias no ensino de história, que foi perguntado na questão sete, como está exposto no próximo gráfico.

Gráfico 7 – Propostas didáticas utilizando a literatura como fonte

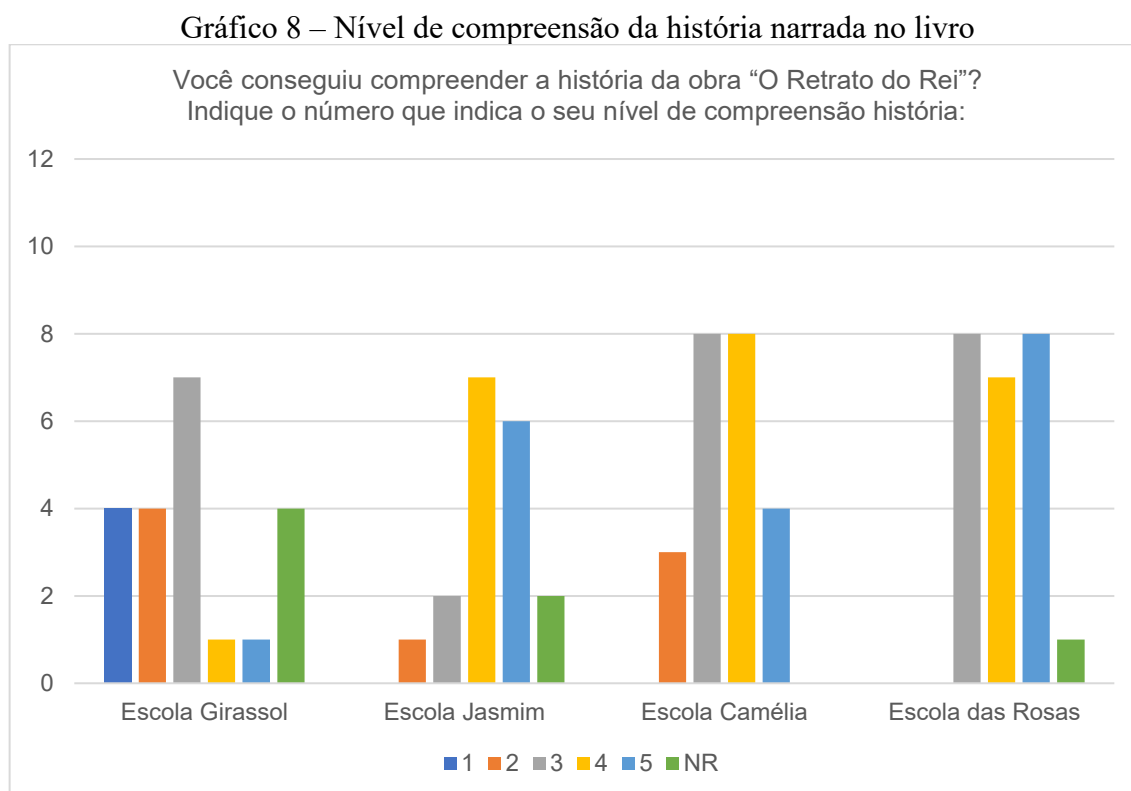


Fonte: elaborado pelo autor

Esse gráfico evidencia que os alunos demonstraram gosto pelo uso da literatura, respondendo positivamente a ideia de o professor aplicar mais atividades desse tipo. É importante observar que mesmo quando não gostaram da ideia de estudar a história pelo ponto

de vista de pessoas comuns, os alunos explicitaram vontade em ter mais atividades assim. É possível que os alunos tenham entendido que o uso da literatura não implica na narrativa da vida de pessoas comuns. Também podem ter associado essa pergunta a aulas diferentes. Apesar disso, a escola Girassol e das Rosas encontram as maiores resistências ao uso da literatura, em linha com o que foi observado até aqui.

Durante a entrevista final, o P2 da escola Jasmim, disse que os alunos já estavam cobrando uma nova atividade que se utilizasse de uma obra literária. Os outros docentes não fizeram comentários nesse sentido. Isso demonstra que os alunos dessa escola realmente querem novas atividades. É possível supor que os alunos tenham gostado do uso da literatura, mas a não leitura da obra pelos docentes tenha impactado na forma como eles agiram durante a aplicação da SD. O gráfico 8 traz informações acerca da compreensão que os alunos tiveram da história do livro.

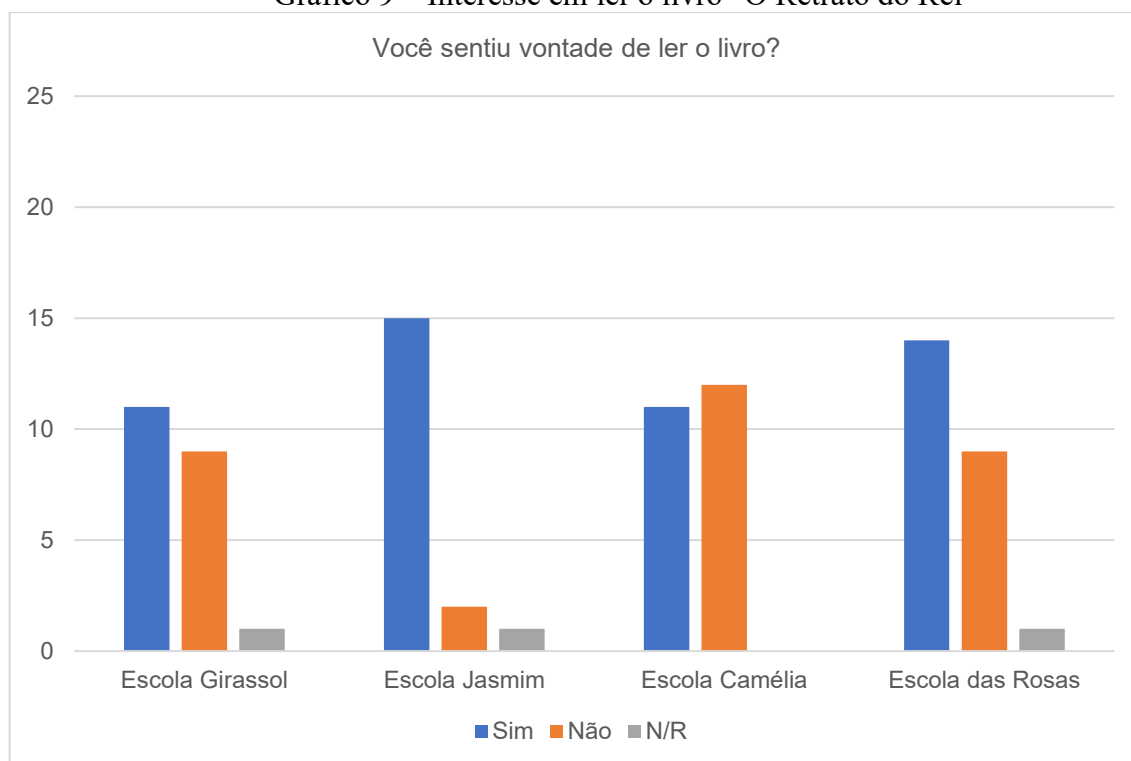


Fonte: elaborado pelo autor.

Como é possível observar, os alunos da escola Girassol compreenderam muito pouco da história do livro. Nas escolas Camélia e das Rosas, muitos alunos tiveram uma compreensão mediana. Já na escola Jasmim a grande maioria compreendeu de maneira significativa. A compreensão da história está diretamente ligada à leitura da obra pelo docente. Assim, é possível perceber que, na escola onde o professor leu, os alunos têm uma compreensão maior da história. Isso impacta na forma como eles se envolvem na SD, uma vez que é necessário que

haja entendimento para que os alunos participem. O gráfico 9 apresenta a sistematização dos dados sobre o interesse na leitura do livro.

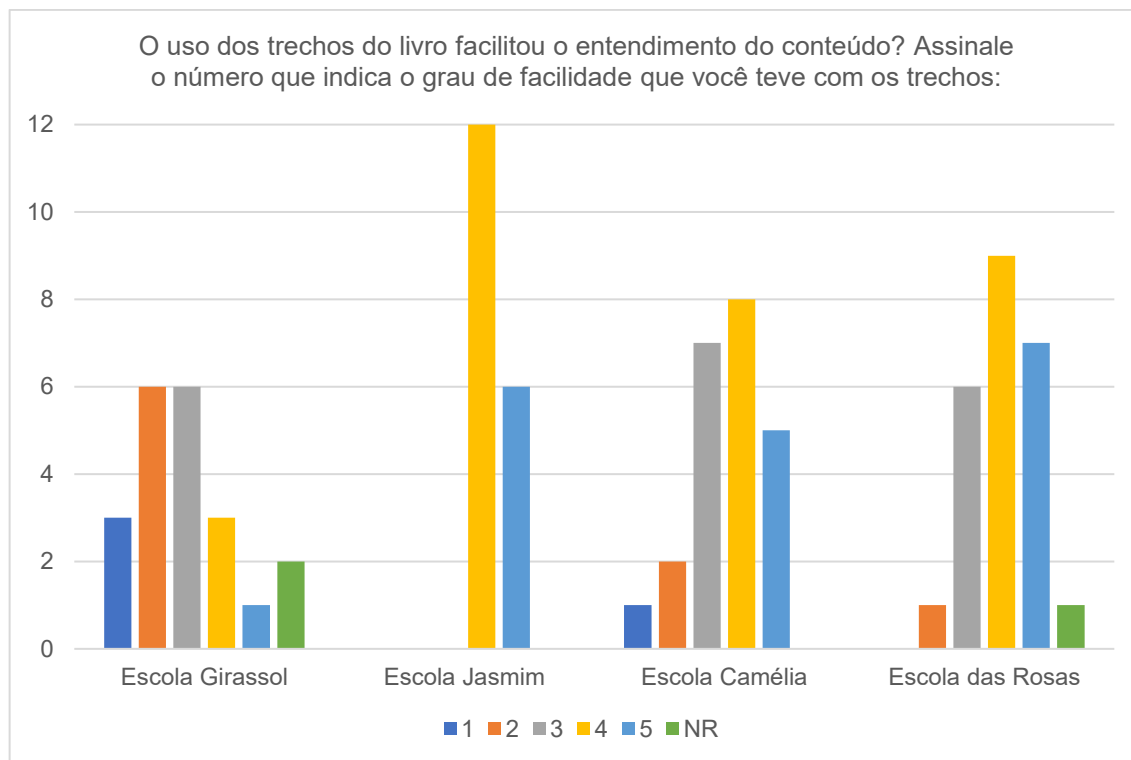
Gráfico 9 – Interesse em ler o livro “O Retrato do Rei”



Fonte: elaborado pelo autor.

Como é possível observar, a escola Jasmim é a única onde a maioria dos alunos manifestou interesse em ler a obra. Isso chama atenção porque demonstra que o interesse dos alunos pelo livro e sua história tem relação com a forma como a SD foi desenvolvida. Apesar disso, as justificativas dos alunos para a não leitura do livro foram diversas. Enquanto alguns não acharam interessante a história da obra, outros apenas disseram que não gostam de ler. Portanto, não é possível afirmar que o desinteresse na leitura se dê somente pela aplicação da SD, também pode estar ligado ao fato de que os trechos do livro não auxiliaram os alunos na compreensão do conteúdo. Esses dados foram sistematizados no gráfico a seguir.

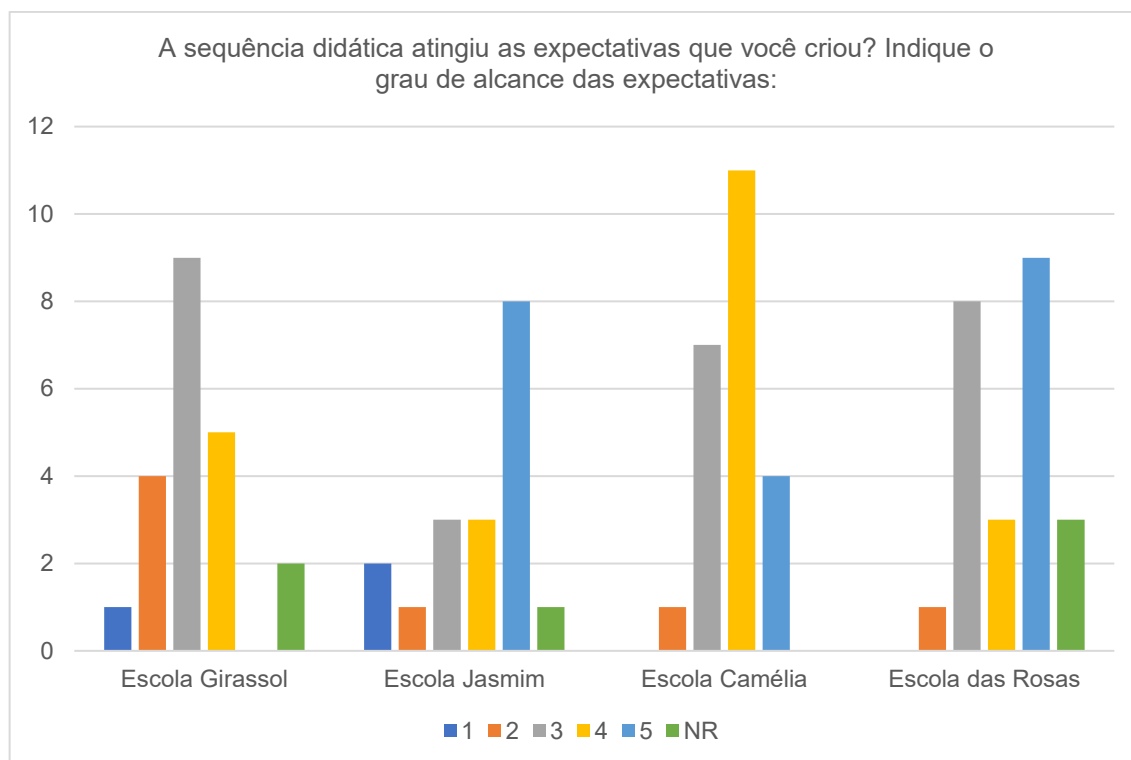
Gráfico 10 – Trechos selecionados e compreensão do conteúdo



Fonte: elaborado pelo autor

Os alunos da escola Girassol foram os que acharam os trechos menos úteis para a compreensão do conteúdo. Isso pode ser reflexo da forma como o P1 conduziu a aplicação da SD, com uma leitura dinâmica ou individualizada, assim, sem o auxílio do professor na compreensão do trecho, torna-se difícil que ele auxilie no entendimento do conteúdo. As respostas das outras escolas demonstram que os alunos têm uma visão positiva sobre o tema. Apesar disso, é preciso ponderar que os estudantes da escola das Rosas confundiram a história do livro com a História, ou seja, ainda que tenham dito que os trechos ajudaram na compreensão, é preciso questionar o que, de fato, eles entenderam. Esse dado também deixa claro que é fundamental a leitura da obra pelo professor para que ele consiga dar sentido aos trechos, preenchendo lacunas, estimulando os estudantes a refletirem sobre a história do livro e os auxiliando na compreensão do que se está trabalhando. Nesta perspectiva, o gráfico 11 explicita que a expectativa dos alunos pelo trabalho com a SD foi, em parte, frustrada.

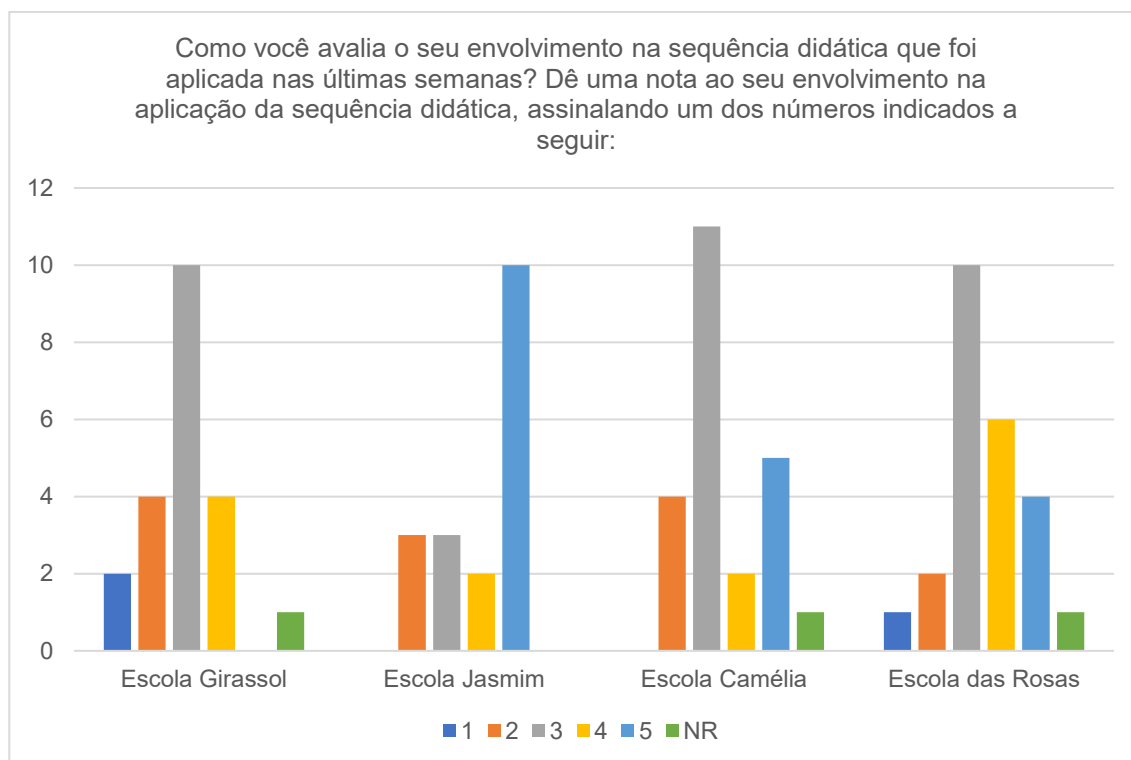
Gráfico 11 – Expectativas quanto ao trabalho com a SD



Fonte: elaborado pelo autor

A escola Girassol tem a maior porcentagem de alunos decepcionados, seguida da escola das Rosas. Os resultados estão dentro do esperado, na medida em que as aplicações não foram bem-sucedidas. As escolas Camélia e Jasmim têm os alunos com maior satisfação em relação à SD. É possível perceber que, as escolas onde os alunos estão mais satisfeitos e avaliam melhor o trabalho feito, os resultados das atividades foram mais positivos. Isso fica evidenciado na avaliação (autoavaliação) que eles fizeram acerca do seu envolvimento na aplicação do material didático.

Gráfico 12 – Envolvimento dos alunos na aplicação da SD



Fonte: elaborado pelo autor

É possível perceber que, em geral, somente os estudantes da escola Jasmim avaliaram a sua participação como positiva, nas demais escolas, os alunos entenderam que sua participação foi mediana. É interessante perceber que essa avaliação é semelhante ao que foi observado durante a aplicação da SD. Ou seja, os alunos avaliaram o seu envolvimento de uma forma honesta. Apesar disso é preciso ponderar algumas coisas a respeito das respostas dadas pelos alunos na autoavaliação.

Em primeiro lugar, as respostas da escola Girassol, onde o P1 aplicou, estão de acordo com as observações do pesquisador. A forma como a SD foi aplicada não gerou o impacto esperado nos alunos o que os deixou desmotivados, não atingindo as expectativas da maioria. Além disso, a não leitura do texto também impactou na compreensão que eles tiveram dos trechos e reduziu a sua vontade em conhecer a obra. Finalmente, a forma como a SD foi estruturada também pode ter impactado, com aulas longas, que tratavam de muitos temas e trechos com palavras desconhecidas para os alunos.

Em segundo lugar, os resultados da escola Camélia e das Rosas causam surpresa, mas por motivos distintos. Observando a aplicação, esperava-se que os alunos da escola das Rosas, que teve a aplicação da SD feita pelo P4, tivessem um resultado mais satisfatório e uma avaliação mais positiva do trabalho desenvolvido. O professor demonstra grande interesse nas discussões sobre ensino de história e empenhou-se durante a aplicação. Apesar disso, alguns fatores podem ter contribuído para o desempenho aquém das expectativas.

Um dos fatores pode estar relacionado com o estado de ânimo do professor no primeiro semestre de 2024. O docente demonstrava, na entrevista inicial, grande decepção com a situação da sua escola, como os problemas de infraestrutura física, também estava descontente com a remuneração, inclusive chegando a pensar e deixar a rede municipal de ensino. Essa situação pode ter feito com que ele não se sentisse estimulado a se envolver de forma mais intensa na aplicação da SD. Um exemplo disso foi a não leitura da obra literária, pois, como já explicitado, a falta de conhecimentos sobre a narrativa presente na obra “O Retrato do Rei”, pode ter trazido dificuldades para articular os trechos selecionados para a aplicação da SD e, assim, ter gerado insegurança e confusão durante a aplicação. Este também é um fator que ajuda a explicar os resultados na sua escola. Finalmente, a ausência de uma estrutura boa para a aplicação, de fato, atrapalhou o trabalho do docente que teve de lidar com alguns percalços durante a aplicação da SD.

Já os resultados da escola Camélia causaram uma surpresa positiva em relação ao que foi observado pelo pesquisador. Os alunos demonstraram um desempenho bom na avaliação e avaliaram de maneira positiva a SD. Durante o período da aplicação, os estudantes não pareceram muito interessados, tendo uma postura indiferente e pouco participativa nas discussões. O fato de ser uma turma considerada boa em uma escola central pode ter auxiliado na recepção que os alunos tiveram das atividades.

Finalmente, os resultados da escola Jasmim estão de acordo com o que foi observado. O desempenho do docente na aplicação e o engajamento da maioria dos estudantes foi fundamental para o sucesso da aplicação. Desse modo, fica evidenciado que a atuação do docente é fundamental para um resultado positivo. Também é importante que o livro literário seja lido. Além disso, um bom relacionamento com os alunos e com o local de trabalho pode ser preponderante para que as variáveis que pesam negativamente sejam mitigadas. Apesar disso, é preciso ponderar que, lamentavelmente, nos contextos em que a pesquisa se desenvolveu, caso os docentes decidam aplicar sequências didáticas semelhantes, fazendo uso da literatura como fonte e da micro-história, os professores terão que utilizar recursos próprios para desenvolver uma atividade, algo que não deveria ocorrer.

7 Conclusão

Ao analisar os resultados percebemos que a SD teve méritos, na medida em que conseguiu propor a discussão de um tema que é marginalizado pelo currículo, ao mesmo tempo em que gerou aprendizado nos estudantes. Desse modo, fica evidenciado que novos modos de se abordar a história, que fogem dos modelos tradicionais, podem obter bons resultados com os estudantes. Nesta perspectiva, o problema desta pesquisa, traduzido na seguinte pergunta, “Como articular a produção historiográfica acadêmica com o saber histórico ensinado na sala de aula?”, pode ser respondido da seguinte forma.

É possível articular a produção historiográfica com o saber da sala de aula, mas, para que isso aconteça de forma satisfatória, é fundamental que o docente tenha uma boa formação inicial e também participe de formações continuadas que tragam contribuições para se discutir e articular ambos os saberes. Assim, a articulação entre os dois saberes não se dá forma automática, mas por meio da atuação do docente, seja no planejamento das atividades, na execução do material ou na avaliação do que foi feito, considerando também as variáveis que influenciam nesse processo. Desse modo, a micro-história apresenta-se como um suporte teórico importante para as aulas de história, desde que os docentes sejam capazes de utilizá-la de maneira didática e sem comprometer as suas bases teóricas.

Portanto, ao observarmos o objetivo principal desta pesquisa: “utilizar a micro-história, por meio da literatura, para aproximar a produção acadêmica do contexto da sala de aula”, percebemos que o uso da micro-história, por si, não garante a aproximação. É preciso que o docente consiga estruturar uma proposta, utilizando-se de um referencial teórico, para que não haja erros. Além disso, é preciso cuidado na aplicação da SD, assim, o docente deve ter em mente que, a aplicação deste material é diferente de uma aula expositiva tradicional.

Também é preciso ponderar que a escolha da obra literária a ser utilizada deve ser fruto de uma reflexão, para que não se utilize um livro cuja história não possa ser trabalhada nesta perspectiva. Além disso, também é preciso ter em mente o contexto de produção da obra, seu autor e o enredo, para que o trabalho não se utilize de trechos que contenham erros propositalmente ou que não oportunizem uma discussão. Nesta perspectiva, o uso da literatura e da micro-história podem atuar na aproximação entre os saberes, mas, como foi dito anteriormente, tudo depende da atuação do docente.

Quando retomamos os objetivos específicos deste trabalho, que são: (i) identificar conteúdos do currículo oficial que possibilitem o uso da literatura como fonte para o ensino de história; (ii) compreender como a literatura se articula com a micro-história para seu uso em

sala de aula; (iii) desenvolver uma sequência didática que explicita a prática pedagógica fundamentada na concepção da micro-história, rompendo com conceitos e práticas tradicionais no ensino de história; podemos tecer, em relação a eles, as considerações apresentadas a seguir.

Observando o primeiro objetivo específico, percebemos que todos os conteúdos podem fazer uso da literatura como fonte, sempre observando a disponibilidade de obras que contemplem a temática a ser estudada. Em geral, temas relativos ao Império e períodos como o da Ditadura Militar ou Governo Vargas, parecem possuir mais obras literárias que trabalham com tais temas. Nesse caso, é importante verificar a qualidade da obra, o autor que a escreveu e o contexto da sua produção. Assim, sendo um livro de boa qualidade, não há restrição em relação ao período histórico que ele contempla. Também deve-se observar a pertinência do tema em relação ao currículo e às habilidades que os alunos devem consolidar.

Desse modo, abordar um tema que seja demasiado restrito ou não tenha tanta ligação com a realidade dos estudantes, pode não ser algo interessante. Portanto, percebe-se que a literatura pode atuar no sentido de trabalhar com um tema que seja marginalizado no currículo, mas tenha relevância para os estudantes, mas não deve ensejar uma discussão sobre algo que esteja distante das necessidades de aprendizagem e da realidade dos alunos.

Ao analisar o segundo objetivo, percebemos que a literatura se articula com a micro-história de maneira eficiente, na medida em que ela pode fornecer o contexto para que ele seja trabalhado nesta perspectiva. Contudo, chama-se, mais uma vez, a atenção para o papel do docente. Nesse caso, a literatura só pode ser abordada em articulação com a micro-história se o docente estiver consciente das bases teóricas dessa metodologia e conhecer a obra que foi escolhida.

Desse modo, a formação do docente demonstrou ser um diferencial para o sucesso da abordagem. A formação, neste caso, não é apenas o conhecimento do que é micro-história, mas a didática do ensino de história, que é fundamental para que o estudante aprenda. Assim, a formação continuada pode ser um recurso importante para que o docente incorpore novas formas de ensinar e consiga trabalhar com essa abordagem.

Finalmente, no terceiro objetivo é possível observar que a construção de uma sequência didática, por si, não rompeu com uma prática tradicional. Assim, um bom material não garante esse rompimento, é preciso que o docente consiga extrapolar o que está escrito, agindo como um intelectual, de modo a se apropriar do conteúdo abordado.

Desse modo, é possível perceber que nenhuma estratégia didática será suficiente sem a atuação do docente, fazendo com que seja, mais uma vez, necessário pensar na sua formação inicial e continuada. Também é preciso refletir sobre as condições de trabalho dos docentes e

como elas impactam na sua capacidade de planejamento e aplicação, que influenciam diretamente no modo como o material é disponibilizado. Assim, é possível concluir que um bom material didático é importante nas aulas, mas um professor com domínio dos conhecimentos específicos da sua disciplina articulados a conhecimentos pedagógicos consistentes é primordial para que qualquer objetivo alcançado.

A pesquisa desenvolvida possibilitou realizar o percurso pensado e construir de forma colaborativa a sequência didática. A avaliação de todo o processo ensejou modificações na sequência construída e aplicada e, com isto, possibilitou a elaboração de um produto educacional que esperamos possa contribuir com o uso da literatura como fonte para o ensino de História, tendo a micro-história como fundamento teórico e a sequência didática como estratégia que contribui para um ensino de história mais motivador e que promova a reflexão dos estudantes acerca do seu papel como sujeitos históricos. Além disso, esperamos que esta pesquisa possa provocar outros estudos que venham a questionar, contribuir e avançar na mesma perspectiva que este estudo objetivou alcançar. Neste sentido, o produto educacional revisado poderá ser elemento importante para promover reflexões sobre a prática de ensino de história.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação de professores**, Campinas, Papirus, 2012.
- ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BITTENCOURT, C. F. Práticas de Leitura em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 22 (1): 89-110, jan./jun. 1996.
- BITTENCOURT, C. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2ª Ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2008.
- BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 127-149, 2018.
- BLANCH, J. P. As fontes literárias no ensino de história, **OPSIS**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 33-42 - jan./jun. 2013.
- BORGES, V. R. História e literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, ano 1, n. 3, p. 94-109, jun. 2010.
- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural (debate). *In*: CHARTIER, Roger (org.), **Práticas da leitura**. 3. ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2011. (p.p)
- BURKE, P. **O que é história cultural?** 3ª Ed. São Paulo, SP: Zahar Editora, 2018.
- CABRAL, J. D. A. **A Literatura com linguagem e fonte para o Ensino de História**: as crônicas de Lima Barreto e as possibilidades para se ensinar História. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri, 2020.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *In*: **Ciência e Cultura**. SBPC, v. 24, n. 9, set. 1999.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- CARVALHO, R. C. **Ensino de História, Cotidiano e Literatura**: Escravidão e Paternalismo em contos de Machado de Assis. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (Org.), **Práticas de Leitura**. 3. ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, R. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, R. Debate: literatura e história. **Topoi**, Rio de Janeiro, n. 1, 2000.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ECO, U. **O nome da Rosa**. São Paulo, SP: Best Bolso, 2021.

ENGEL, O. G. **Literatura e História**: Diálogos na sala de aula. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, 2007.

FONSECA, S. G.. **Didática e prática de ensino de história**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483-502, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREITAS, I.; OLIVEIRA, D. M. M. **Sequências didáticas para o ensino de História**. Ananindeua, PA. Editora Cabana, 2022.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, C. Z. V; SILVA, S. G. **Materiais didáticos em história**: propondo parâmetros de criação e autoria. Porto Alegre: Editoria UFRGS, 2024.

GINZBURG, C. Micro-história: duas ou três coisas que sei a respeito. In: GINZBURG, C. **O fio e os rastros**: Verdadeiro, Falso, Fictício. São Paulo: Cia das Letras, 2007

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2014.

GINZBURG, C. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, p. 119-141, 2016.

GONÇALVES, C. E. L de C. ; OLIVEIRA, C. S. ; MAQUINE, G. O. ; MENDONÇA, A. P. . (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico**, v. 5, p. 74-87, 2019

GOULEMOT, J. M. Da Leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.), **Práticas de Leitura**. 3. ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2011.

GOULEMOT, J. M. **Esses livros que se leem com uma só mão**. Leitura e leitores de livros pornográficos no século XVIII. São Paulo, SP: Discurso Editorial, 2000.

HOBSBAWM, E. J.; RANGER, T. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.

HOBSBWAM, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JÚNIOR, P. M. F. **Ensino de História e Literatura: A imigração judaica nas obras de Moacyr Scliar**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, 2020.

LADURIE, E. R. **Montaillou: Cátaros e Católicos Numa Aldeia Francesa 1294-1324**. Lisboa, PT: Edições 70, 2008.

LEE, P. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003.

LEPETIT, B. Sobre a escala na história. In: REVEL, J. (org.). **Jogos de Escala: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LEVI, G. **A herança imaterial: Trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1990.

LIMA, H. E. **A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARX, K. **O dezoito brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

MATTOZZI, I. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. **O estudo da história**, v. 3, p. 11-25, 1998.

MATTOZZI, I. La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. **Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, v. 4, p. 27-56, 1999.

MATTOZZI, I. Uma nova história geral didática para compreender o mundo e agir como cidadãos globais. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, p. 198-225, 2020.

MENDES, Breno. **Limiar**: Estudos de teoria, metodologia e ensino de história. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

MILIAN, V. K. R. **Literatura e Ensino de História**: A construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir das crônicas de Lima Barreto. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, 2015.

MIRANDA, A. **O retrato do rei**. São Paulo, SP: Companhia das letras, 1991.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019a.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019b.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

PESAVENTO, S. J. História & Literatura: uma velha-nova história, **Nuevo Mundo Mundos** [Emlínea] Nuevos, Debates, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/1560> Acesso em 24/08/2023.

PESAVENTO, S. J. O mundo como texto: leituras da história e da literatura. **Revista História Da Educação**, v. 7, n. 14, p. 31-45, 2003.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

REIS, J. C. O Historicismo: a redescoberta da História. **Locus: Revista de História**, v. 8, n. 1, 2002.

REVEL, J. A história ao rês do chão. In: LEVI, G.. **A herança imaterial**: Trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

REVEL, J. Microanálise e construção social. In: REVEL, J. (org.). **Jogos de Escala**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ROCHA, J. P. P. **Literatura e Ensino de História: Racismo e Cidadania no contexto de sala de aula**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2021.

ROLDÃO, M. C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1134-1149, 2017.

RÜSEN, J. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, M.A.; MARTINS, E.R. (org.). **Jörn Rüsen**. Contribuições para uma Teoria da Didática da História. Curitiba: W & A Editores, 2016.

RÜSEN, J. **Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas**. Curitiba, PR: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, J. Usos e abusos da História na atualidade. In: SCHMIDT, M.A.; MARTINS, E.R. (org.). **Jörn Rüsen**: Contribuições para uma Teoria da Didática da História. Curitiba: W & A Editores, 2016.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, p. 51-77, 2010.

SCHMIDT, M.A.; MARTINS, E.R. (org.). **Jörn Rüsen**: Contribuições para uma Teoria da Didática da História. Curitiba: W & A Editores, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, M. R. **A micro-história em sequências didáticas para o ensino de história**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

TEIXEIRA, M. R.. Carlo Ginzburg e a Micro-história em sequências didáticas para o ensino de história. **Revista SEMINA**, Passo Fundo, v. 14, n. 1, p. 200-237, jan./jun. 2015.

VILLALTA, L. C. O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem. **Pós-História: Revista de Pós-Graduação em História (Unesp)**, Assis, v. 9. p. 39-59, 2001.

WHITE, H. **Meta-história: a imaginação histórica no século XIX**. São Paulo, SP: EdUSP, 1995.

XIMENES, P. A. S.; PEDRO, L. G.; CORREA, A. M. C. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, e. 10, p. 1-35, 2022.

Apêndice

Apêndice A

Roteiro de entrevista inicial para levantamento do perfil dos participantes

1. Formação acadêmica:
 - a) Quanto tempo faz que concluiu a graduação?
 - b) Em qual instituição cursou?
 - c) Fez algum curso de pós-graduação (cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado)?
 - d) Em caso afirmativo, informar quais os cursos, onde cursou, se foram cursos oferecidos pela Secretaria de Educação ou por outras instituições e como eles contribuíram para sua atuação na sala de aula?
 - e) Participa de eventos na área de história ou ensino de história? Se sim, quais?
2. Experiência profissional.
 - a) Você é efetivo ou contratado?
 - b) Há quanto tempo atua na docência?
 - c) Há quanto tempo atua na escola em que está trabalhando atualmente?
 - d) Já ocupou algum cargo na gestão escolar (supervisor, diretor, outro)?
3. Como você se mantém atualizado em relação às discussões acadêmicas sobre a história?
4. De qual perspectiva historiográfica você se considera mais próximo?
5. O que você se lembra de ter estudado sobre a micro-história durante a graduação?
6. Qual as relações que você enxerga entre o saber de referência, produzido na academia, e os saberes da sala de aula?
7. Qual a realidade da escola onde você trabalha?
8. Quais as suas dificuldades em abordar o conteúdo na sala de aula?
9. Seus estudantes demandam formas distintas de metodologia de ensino?
10. Você já utilizou a literatura como fonte para o ensino de história? Se sim, quais obras?
11. Quais temas você acha que poderiam ser mais bem trabalhados com o auxílio da literatura?
12. Como você imagina que a literatura poderia auxiliar na sua prática docente?
13. Você percebe gosto pela leitura por parte de seus estudantes?
14. Você gosta de ler?

15. Qual seu estilo literário preferido?
16. Você tem mais alguma consideração a fazer e que não foi contemplada nas perguntas acima?

Apêndice B

Roteiro semiestruturado de observação da aplicação da sequência didática.

Esse roteiro visa subsidiar o olhar do pesquisador acerca do desenvolvimento da sequência didática que será construída coletivamente no processo de formação-ação que será desenvolvido como parte da metodologia da pesquisa.

- Registrar as características da escola e da comunidade que ela atende, procurando observar se de algum modo essas características influenciaram na aplicação da sequência didática.
- O/a docente participante da pesquisa está desenvolvendo a sequência didática de acordo com o que foi planejado?
- Houve necessidade de adaptações ou de replanejamento da sequência didática em função das características da turma?
- Quais as dificuldades o/a docente estão encontrando no desenvolvimento da sequência didática?
- As dificuldades detectadas têm sido superadas pelo/a docente? Como?
- Observar as características da turma e o envolvimento dos estudantes na aplicação da sequência didática.
- Como se dá a relação do professor participante da pesquisa com seus alunos? Essa relação favorece o desenvolvimento da sequência didática?
- Como é a relação do professor participante da pesquisa com seus pares e superiores?
- De modo geral, como é o clima organizacional da escola? Ele favorece o trabalho pedagógico e, portanto, contribuiu para aplicação da sequência didática?
- O local onde está sendo feita a aplicação da sequência didática apresenta condições adequadas para o desenvolvimento das atividades propostas?
- O/a docente participante da pesquisa introduziu alguma inovação na proposta para contemplar estudantes com dificuldades de aprendizagem ou alguma deficiência?
- Observar se a aplicação alcançou seus objetivos e qual foi o diferencial para isso?
- Foi necessário intervir em algum momento para apoiar ou ajudar o/a docente participante da pesquisa?

Apêndice C

Roteiro semiestruturado da entrevista a ser feita após a sequência didática

1. Quais aspectos chamaram a sua atenção durante a aplicação da sequência?
2. Quais ajustes foram necessários durante a aplicação?
3. Quais aspectos você considera importantes corrigir na sequência de modo a proporcionar um uso mais eficiente por outros educadores?
4. De que formas essa sequência-didática auxilia nas relações entre o saber de referência, produzido na academia, e os saberes produzidos na sala de aula?
5. Como você percebe que essa sequência pode auxiliar outros professores?
6. Como você analisa a reação dos estudantes durante a aplicação da sequência didática?
7. Você considera que eles foram receptivos à proposta? Por quê?
8. A micro-história apresentou-se como um suporte teórico que contribui para o ensino de história? Por quê?
9. Quais conteúdos do currículo você percebe que podem ser trabalhados a partir da micro-história?
10. Quais conteúdos do currículo você percebe que podem ser trabalhados a partir da literatura?
11. Você consegue vislumbrar a literatura como um apoio para as aulas de história?
12. Quais os maiores desafios para se trabalhar com literatura e micro-história na sala de aula?
13. Como você vê a articulação entre micro-história e a literatura?
14. Você consegue perceber outras fontes para se trabalhar numa perspectiva de micro-história? Quais?
15. Você considera que o processo formativo desenvolvido antes da aplicação da sequência didática forneceu elementos teóricos e didáticos que contribuíram no desenvolvimento da sequência didática? Apresente argumentos que evidenciem a resposta dada.
16. Você tem mais alguma consideração a fazer e que não foi contemplada nas perguntas acima?

Produto Educacional

Sequência Didática:
O Retrato do Rei nos sertões das Minas
Versão Preliminar para Defesa

UFLA

2025

Sumário

Texto de apoio para o professor	159
Sequência didática: O Retrato do Rei nos sertões das Minas	163
Avaliação	185
Autoavaliação	187
Referências.....	189

Texto de apoio para o professor

Caros Professores e Professoras,

Esta sequência didática (SD) foi construída a muitas mãos. Professores da rede pública, estadual e municipal, que participaram da pesquisa de mestrado e colaboraram no processo de elaboração, juntamente com o pesquisador, que também é docente da rede pública. O material foi aplicado por eles em suas turmas e acompanhados pelo professor que conduziu esta pesquisa. Ao final, uma análise foi feita em conjunto com os envolvidos no processo e, a partir do que foi observado, algumas mudanças foram feitas na SD.

O processo de construção foi baseado nos autores que são considerados referências quando se trata de elaboração de sequências didáticas, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Araújo (2013), para que houvesse uma maior precisão na organização das ideias. Também se utilizou de um livro, autoria de Freitas e Oliveira (2022), trata da elaboração de SD para o ensino de história.

Explico isso, para que você perceba que o material que está sendo disponibilizado foi pensado a partir da teoria de elaboração de uma SD e discutido com outros professores da rede pública, ao longo de seis meses. Todo o processo que vai da concepção até o produto final, durou cerca de dois anos. A ideia desta SD é utilizar a micro-história como suporte para as aulas de história e a literatura como fonte para o ensino.

A obra escolhida foi o retrato do Rei de Ana Miranda (1991). Embora se trate de um livro escrito muitos anos depois do desenrolar dos fatos, entendemos que ele pode ser um aporte para as aulas, na medida em que a autora foi cuidadosa no processo de construção dos acontecimentos. Ressalta-se que a autora desenvolveu pesquisas em arquivos para desenvolver a narrativa o mais próximo possível da realidade da Minas colonial. Além disso, apresenta um enredo interessante, capaz de cativar os alunos e uma narrativa que permite a abordagem de diversos temas importantes. Não desprezamos obras historiográficas, como Romeiro (2008), que tratam do tema, mas optamos pelo uso de uma obra literária, com a mediação do professor, para a abordagem deste tema na sala de aula.

Quando olhamos para o ensino de história, percebemos que há um descompasso entre o que se ensina e as necessidades dos estudantes. Mattozzi (2020) trata disso em um artigo, quando observa que a forma como se ensina a história segue uma lógica eventográfica, na qual há pouco espaço para as pessoas. A micro-história representa uma tentativa de mudar esse modo

de narrar a história e pode ser levada para a sala de aula, causando uma mudança no ensino. A seguir, vamos explicar como isso funciona para auxiliar no seu trabalho na sala de aula.

Você deve se lembrar de estudar sobre a micro-história durante a sua licenciatura. Essa teoria surgiu na Itália e atingiu sua popularidade por meio das obras de Ginzburg, sendo a mais famosa o “Queijo e os Vermes” (2012) e Giovanni Levi, com “Herança Imaterial” (2000). Embora ela tenha como expoentes esses dois nomes, outros atores escreveram obras que utilizam da micro-história, como Romeiro (2001) ou analisam seus conceitos, como Revel (2000). Muitos desses nomes podem ser conhecidos, outros não, ao final deste material haverá uma indicação com leituras para aprofundar na micro-história.

As principais ideias da micro-história estão relacionadas, segundo Burke (2018), a uma tentativa de incluir indivíduos comuns na história, ressaltando a sua participação nos acontecimentos. À essa teoria não interessa saber apenas quais ideias continham nos livros, mas como as pessoas se apropriavam desses conteúdos e o que faziam com eles. Também estavam interessados em observar as relações que eram estabelecidas entre indivíduos, compreendendo a racionalidade de suas escolhas.

Um exemplo disso é o trabalho já citado de Ginzburg, “O Queijo e os Vermes” (2012). Ao seguir os rastros deixados pelo moleiro Menocchio por meio dos processos da Inquisição Italiana, o autor identifica de quais livros o investigado tirou suas ideias. Ao observar as leituras, fica evidente que ele não apenas absorveu as ideias presentes nas obras, mas deu interpretações muito particulares a essas ideias. Assim, utilizou-se delas para questionar alguns pilares da fé católica o que lhe valeu duas condenações pelo Santo Ofício. Essa resistência durante a leitura fica explicitada por Ginzburg (2012, p. 95).

Vimos, portanto, como Menocchio lia seus livros: destacava, chegando a deformar, palavras e frases; justapunha passagens diversas, fazendo explodir analogias fulminantes. Toda vez que confrontamos os textos com suas reações a eles, fomos levados a postular que Menocchio possuía uma chave de leitura oculta que as possíveis relações com um ou outro grupo de heréticos não são suficientes para explicar. Menocchio triturava e reelaborava suas leituras, indo muito além de qualquer modelo preestabelecido.

Desse modo, é possível perceber que as pessoas deixam de ser indivíduos que são coadjuvantes no curso dos acontecimentos, para se tornarem sujeitos que resistem e interagem com o mundo onde vivem. É importante retomar o protagonismo dessas pessoas no passado porque, por meio delas, podemos ressaltar para o estudante que ele também tem condições de reagir e interagir com o mundo de maneira ativa. Assim, a história eventográfica pode sair de

cena e dar origem a um ensino reflexivo, que oportunize o estudante a refletir sobre as ações dos sujeitos no passado e sobre as suas atitudes no presente.

É possível que você esteja se questionando como a literatura pode ser utilizada na perspectiva apresentada até aqui. Embora ela seja um campo de estudo próprio, na perspectiva deste trabalho ela atua como um instrumento para se ensinar a história. Assim, ela será utilizada não na sua perspectiva de arte, mas como um elemento importante para se ensinar a história. Desse modo, a opção pelo uso da literatura se dá por alguns motivos.

Em primeiro lugar, Bittencourt (2008) chama atenção para a importância da empatia no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, quando o estudante cria uma relação empática com o que está sendo ensinado, aumenta a sua predisposição em aprender o conteúdo. Entendemos que a literatura fornece os elementos necessários para a criação da empatia, na medida em que dá corpo às experiências humanas.

Em segundo lugar, boas obras literárias narram a experiência de vida daqueles que foram vencidos, dando voz aos que são esquecidos pelos livros didáticos. Engel (2007) aponta a literatura como uma oportunidade de explorar temas que não aparecem com profundidade nos livros e nos currículos. Assim, é possível avançar em temas que não são discutidos e preencher algumas lacunas no ensino.

Finalmente, a obra literária cria, por meio da sua narrativa, condições para que o aluno se engaje na história, ao mesmo tempo em que é possível suscitar discussões que vão ao encontro dos objetivos da SD. Assim, ao selecionar a história de um ou vários personagens, é preciso ter em mente que o fio narrativo é importante para que o aluno compreenda a história e seja capaz de diferenciá-la dos acontecimentos que se pretende ensinar.

Contudo, é preciso tomar cuidado durante a discussão para que o estudante não encare a obra literária como a verdade dos fatos. A obra é construída por um autor, que a escreveu em um tempo distante dos acontecimentos. Assim, ela apresenta uma narrativa sobre os fatos e apresenta elementos que foram inventados pelo narrador para que sua história tenha sentido. Desse modo, é preciso ater-se aos personagens como arquétipos possíveis, ou seja, eles representam pessoas que podem ter existido e, a partir dessa possibilidade, o passado será discutido.

Um exemplo disso, e que permeia a história da obra escolhida para esta SD, é o retrato do rei D. João V. De acordo com o enredo, o rei teria enviado um retrato seu para a região das

Minas a fim de apaziguar os ânimos na região. O retrato deveria ser entregue aos paulistas, descobridores do ouro, firmando a posição do rei de apoiá-los no direito à posse da terra. Contudo, o retrato passa de mão em mão e os sujeitos que estão com a posse da obra titubeiam na decisão de entregá-lo em virtude de seus interesses pessoais.

Assim, a obra apresenta a importância das escolhas que os sujeitos fazem, mesmo aqueles que não são reis, generais ou banqueiros. Ou seja, o objetivo não é discutir a veracidade dos fatos, mas perceber como a vida de pessoas comuns tem impacto na História. Desse modo, a literatura emerge como um catalisador da discussão e gerando a empatia necessária nos alunos para que eles se vejam representados nas páginas da obra. Nesta perspectiva, os estudantes veem seus anseios e angústias, que guiam as suas escolhas, representados nos personagens que estudam. Ao mesmo tempo percebem que há influências que guiam essas decisões. Isso abre caminho para que eles compreendam que as pessoas fazem a história, mas nem sempre como gostariam.

Assim, professores e professoras, a ideia desta SD é apresentar a vocês uma nova forma de abordar a história na sala de aula. Contudo, não queremos apenas que vocês a utilizem, mas que se envolvam com ela, modifiquem o que acharem necessário e, no futuro, elaborem as suas próprias sequências, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sugerem em seu texto. Além disso, serão apresentadas algumas sugestões para o processo de aplicação. Elas são fruto da análise feita pelo pesquisador durante a observação dos docentes que aplicaram em suas escolas.

Assim, o material didático disponibilizado a seguir depende do engajamento do professor para que alcance resultados positivos. O trabalho do docente como mediador e condutor da discussão é fundamental para que os estudantes participem e compreendam as discussões. Desse modo, esperamos os docentes que utilizarem este material tenham boas experiências, mas que não se deixem esmorecer com as dificuldades, afinal, o trabalho do professor é desafiante, mas pode ser muito gratificante.

Para a aplicação da SD sugere-se que o professor leia a obra *O Retrato do Rei*, de Ana Miranda, que é a base para as aulas. Contudo, para facilitar o trabalho do docente, iremos contextualizar os trechos para que, durante a aula, fique mais fácil para o docente apresentar a história para seus alunos.

Sequência didática: O Retrato do Rei nos sertões das Minas

Escola:
Autor:
Tema: Sociedade Mineradora
Questão norteadora: Como os sujeitos históricos fazem escolhas?
Relação com o currículo: Relaciona-se com os movimentos de rebelião que aconteceram na colônia durante o período de dominação portuguesa. É preciso enfatizar, contudo, que não se trata de um levante separatista, mas questionador do direito de exploração do ouro na região das minas.
Nível de ensino/Série: 8º ano – EF
Conteúdo: Guerra dos emboabas.
Habilidades: (EF08HI05X) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas, enfatizando as conjurações mineira e baiana.
Objetos do conhecimento:
Número de aulas: 7
Objetivo principal: - Compreender que as escolhas feitas pelos sujeitos históricos têm impacto significativo em suas vidas e na sociedade. Objetivos específicos: - Relacionar o processo de descobrimento do ouro na região das minas pelos bandeirantes paulistas com a Guerra dos Emboabas. - Relacionar as ações de um sujeito e o contexto histórico, político, socioeconômico e cultural de uma determinada época. - Analisar as relações entre indivíduos de classes sociais diferentes.
Conhecimentos prévios: Conhecer o papel dos bandeirantes na descoberta do ouro. A importância deste metal no sistema colonial e como funcionava a produção de ouro em Minas Gerais.
Orientações ao professor para a aplicação da sequência didática: - A leitura do livro “O Retrato do Rei” de Ana Miranda é enfaticamente sugerida para que a aplicação tenha resultados mais satisfatórios. - O professor deverá mostrar para os alunos as imagens das aulas. Elas podem ser projetadas no quadro ou impressas e entregues aos estudantes. - Não há indicação de tempo nas aulas, o professor tem a liberdade de desenvolvê-las no tempo que achar necessário. Entretanto, entendemos que são necessários, no mínimo, cinquenta minutos para cada aula. - Os trechos em verde trazem explicações sobre o contexto da obra ou informações sobre um personagem específico e visam enriquecer a compreensão da obra pelo professor. É recomendável que ele se utilize nos trechos e no que compreendeu da obra para contextualizar a história para os estudantes. - O professor deverá disponibilizar os trechos do livro para que seja feita uma leitura coletiva. Isso pode ser feito por meio de fotocópias ou com a projeção dos excertos.



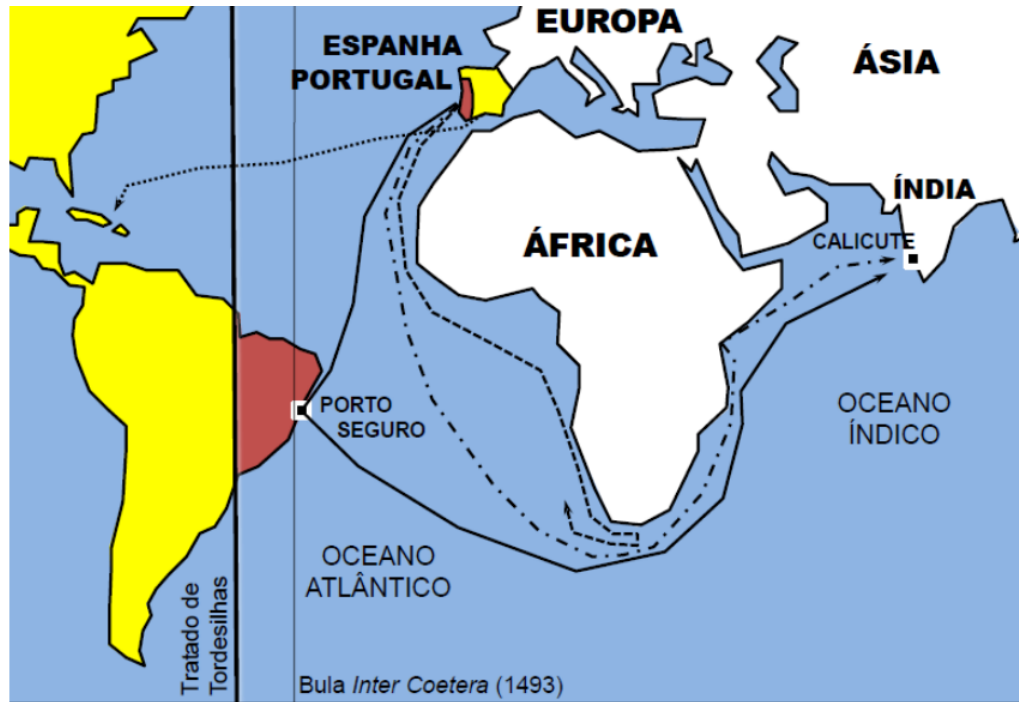
https://pt.wikipedia.org/wiki/Borba_Gato#/media/Ficheiro:Borba_Gato,_estátua_em_Santo_Amaro,_São_Paulo_•_1_•_crop.jpg



<https://jovempan.com.br/programas/os-pingos-nos-is/essa-gente-nao-conhece-historia-diz-ana-paula-apos-incendio-a-estatua-de-borba-gato.html>

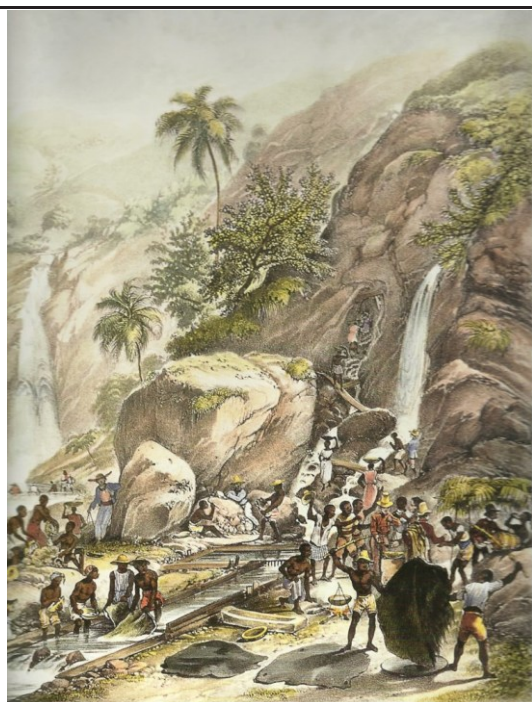
1. O que vocês sabem sobre os bandeirantes?
2. Vocês já ouviram falar em Borba Gato? Sabem quem foi ele?
3. Por que vocês acham que estão queimando a estátua?

Sistema colonial



1. O que é uma colônia?
2. Vocês conhecem algum país que tenha sido colônia?
3. O que é uma metrópole?
4. Vocês conhecem algum país que tenha sido metrópole?
5. O que é o pacto colonial?
6. Quem administra essas regiões?

Produção do ouro



<https://ensinarhistoria.com.br/s21/wp-content/uploads/2016/10/Lavagem-do-ouro-Itacolomi-781x1024.jpg>

1. Quem são essas pessoas?
2. O que elas estão fazendo?
3. Como vocês acham que funcionava o processo de mineração?
4. Por que eles se sujeitam a isso para minerar ouro?

Aula 2: O Retrato do Rei.

Objetivos da aula:

- O primeiro objetivo desta aula é contextualizar o momento histórico no qual o enredo se desenvolve.
- O segundo objetivo é apresentar o Retrato do Rei, elemento central na trama.

O deverá explicar que se trata de uma obra de ficção e que, embora alguns personagens tenham existido, isso não significa que a vida deles tenha sido como está retratado no livro. A autora tomou a liberdade de escrever a partir dos vestígios que encontrou. Desse modo, a obra servirá para auxiliar no processo de compreensão do passado.

Contextualização:

A grande discussão da parte inicial do livro é o Contrato da Carne, que estava sobre o monopólio do Frei Francisco. O religioso lutava para manter o seu benefício e, além de ter apoios, tinha lacaios que faziam o papel de espiões dentro do palácio do governador. A fim de manter o seu poder, o padre estava disposto a ir às últimas consequências, inclusive, insuflando o conflito entre paulistas e emboabas.

Trecho 1:

“No palácio, dois paulistas conversavam com o governador. Um deles, Rendom, vestido com roupas de fidalgo, batia impaciente com a bengala no joelho. Tinha o nariz reto e olhos negros herdados de seus ascendentes espanhóis.

— O contrato da carne tem que passar para as nossas mãos —, disse Rendom.

— Talvez fosse melhor acabar com o monopólio. Seria mais justo que todos pudessem negociar a carne. Paulistas ou quem quer que seja. Isso para evitar muita ruína. O governador temia tomar partido. O contrato da carne era assunto embaraçoso, havia imensos interesses envolvidos. Precisava ser prudente.

— Mais ruínas do que já causaram os forasteiros? , disse Rendom.

— Foi um baiano quem investiu suas riquezas para limpar o Caminho do Gado dos bandidos que o dominavam —, argumentou o governador. — E não um paulista.

[...]

Fernando sentiu seus músculos se distenderem.

— Gostaria de ajudar-vos mais do que posso —, disse o governador.

— O contrato da carne é privilégio concedido pelo rei, que Deus guarde. Sua majestade está assoberbada, começando seu reinado com a terrível guerra da sucessão de Espanha pela frente. Não vai poder dar ouvidos a assuntos tão pequenos. E ainda não me decidi completamente sobre a matéria.

— Sabemos que apenas o rei pode conceder o contrato. Mas vossa mercê, como governador da capitania, pode suspendê-lo.

O governador caminhou pela sala, com as mãos às costas. Media as possíveis consequências de um encontro do nobre paulista com o soberano. Quem seria aquele jovem que iria reinar sobre todas as terras de Portugal e das colônias? Dele, Fernando sabia apenas que era belo, apreciava a música e fazia alternarem-se em seu leito todas as mulheres que desejava, entre nobres e plebeias.”

Glossário:

Fidalgo: Pessoa nobre.

Monopólio: Quando apenas uma empresa pode oferecer um serviço ou produto.

Baiano: Forma como se referiam aos baianos na época.

A partir do exposto anteriormente, o professor deverá abordar os seguintes temas em uma explicação com os estudantes.

Após a leitura do trecho pelo docente, ele deverá discutir com os alunos os seguintes temas.

As perguntas a seguir têm o objetivo de explorar a compreensão do aluno sobre o trecho que foi lido e discutir o poder do governador e do rei. Elas também buscam aferir se os alunos estão compreendendo a situação a respeito do contrato da carne, uma vez que a disputa pelo contrato faz com que Frei Francisco aposte na guerra como forma de retomar seu monopólio.

1. Tratar da função do governador e diferenciar a sua autoridade da do Rei.

2. Discutir com os estudantes o que eles compreenderam sobre as disputas pelo contrato da carne.
3. Enfatizar, durante a discussão, porque o direito ao comércio da carne estava ligado à posse das terras.

Contextualização:

Outra discussão feita no início do livro é sobre a situação das Minas. Paulistas reivindicavam o direito à posse da terra por terem descoberto o ouro na região. Os reinóis, tratados por emboabas, diziam ter direito a explorar as terras que pertenciam à Portugal. Assim, a situação tornava-se insustentável na medida em que as disputas se tornaram conflitos que desencadearam mortes

Trecho 2:

Na sequência, irá apresentar o texto que discutia a situação das Minas e o direito de posse pelos paulistas.

“— Mas foram paulistas os que gastaram seu dinheiro, e seu sangue, para desbravar os sertões. O rei dom Pedro, que Deus tenha, havia prometido que os descobridores de ouro seriam donos do lugar. Nós, paulistas, encontramos o ouro nos sertões. Sem que pudéssemos esperar por isso, o monarca abriu as minas para os estrangeiros. Respeitamos tudo que vem de alta majestade, é claro, mas já estamos sofrendo demasiadamente com a presença dos forasteiros, sejam reinóis, pernambucanos ou baienses. Se soubésseis o tipo de aventureiros que chegam de Portugal, ficaríeis horrorizado. Os sujeitos envolvidos no comércio da carne são facinorosos, homens de contrabando. Cobram o que querem por um quarto de boi. Com o contrato da carne em nossas mãos, poderemos ter maior controle sobre os desmandos do lugar. Não é no dinheiro que estamos interessados.”

Glossário:

Reinóis: Pessoas que vinham de Portugal.

Facinorosos: Pessoas cruéis.

Após a leitura, o professor irá questionar os estudantes sobre os temas a seguir.

O objetivo das questões é perceber se os alunos compreendem o questionamento da posse pelos paulistas e entendem a situação de conflito que vai se desenrolando na região.

1. Quais são os argumentos apresentados para sustentar a ideia da posse da terra pelos paulistas?
2. A partir do trecho lido, como estava a situação das Minas? Ela era pacífica ou conflituosa?

Contextualização do trecho a seguir:

A fim de reduzir os conflitos na região, o Rei D. João V enviou um retrato seu aos paulistas, para demonstrar seu apoio a esse grupo. Esse ato seria importante para respaldar os paulistas diante dos reinóis, reafirmando seu direito à posse da terra.

Trecho 3:

Na sequência, ele irá ler o trecho em que o retrato do rei é apresentado. Para isso, deverá mostrar aos estudantes um retrato do rei D. João V.

“Fernando sentiu um imenso cansaço. Membros de seu conselho tentavam persuadi-lo a conceder renovação do contrato a frei Francisco, certamente subornados pelo pérfido trinitário. Entretanto, o rei tinha dado mostra de estar ao lado dos descobridores paulistas, como seu real pai. Mandara, pela frota que acabara de chegar, uma caixa contendo um presente régio da maior magnificência e esplendor.

— Está bem, senhores. Farei a carta de suspensão e a enviarei com urgência ao senhor Borba Gato.

Os paulistas trocaram um olhar vitorioso.

O governador dirigiu-se a uma câmara reservada. — Entrai, senhores. Gostaria de mostrar-vos algo. Retirou um pano preto que encobria um quadro.

A imagem apareceu diante dos olhos maravilhados dos homens: um jovem de olhar pacífico e resolutivo. Sob a pintura, a inscrição.- *Johannes Portugalliae Reges.*”

Glossário:

Pérfido: Desleal, infiel ou traidor.

Trinitário: Forma de se referir ao Frei Francisco.

Johannes Portugalliae Reges: João, Rei de Portugal.

Após a leitura do trecho, o docente mostrará a imagem do quadro aos alunos e fará as seguintes discussões.

O objetivo das questões é perceber se os alunos compreendem o papel que o Rei possuía naquele contexto e a importância que a sua imagem tinha para aquelas pessoas. Entender a aura que continha no retrato é fundamental para que o aluno entenda a disputa pela sua posse.

1. Qual é o papel do Rei?
2. Vocês acham que há limites para o poder do Rei?
3. Qual a função de um retrato?
4. Qual a função do retrato do Rei?
5. Vocês acham que o Retrato do Rei seria suficiente para reduzir os conflitos na região das Minas?



https://pt.wikipedia.org/wiki/João_V_de_Portugal#/media/Ficheiro:John_V_of_Portugal_Pompeo_Batoni.jpg

Aula 3: O transporte do retrato.

Objetivos da aula

- Problematizar a função da imagem do Rei, enfatizando as possíveis reações das pessoas, ao invés de focar simplesmente no retrato.

- Tratar da situação caótica das Minas e do risco de um conflito entre as facções.

Contextualização:

A prima do governador Fernando, Mariana, é uma personagem central na história. Trata-se de uma marquesa, viúva, cujo pai está doente no interior de Minas e quer vê-la antes de morrer. Envia Valentim, um paulista de sua confiança para que ela chegue em segurança até a sua moradia, em Caeté. Contudo, antes de seguir viagem, Mariana visita seu primo a fim de saber qual a sua opinião e recebe uma carta com o seu brasão de governador, para que utilize em caso de necessidade. Antes de ela sair de seu escritório, o retrato do Rei é mostrado a ela e sua reação é de total reverência.

Trecho 1:

Antes de apresentar o trecho a seguir para os alunos, o professor deverá recapitular o que foi tratado na aula 3. Na sequência, deverá perguntar se os estudantes se lembram do Retrato do Rei, neste caso, o professor poderá apresentá-lo novamente. Em seguida, deverá ler com os alunos o excerto:

“Fernando abriu a caixa e retirou o pano, exibindo o retrato com veneração. — Nosso rei! — Mariana flexionou os joelhos, em cumprimento.

— Majestade.

— O rei!, em efígie. É como se estivesse presente entre nós.

Mariana curvou-se de novo, agora com muito mais reverência.

Os olhos do governador brilhavam.

— Sabeis o que significa a presença do rei no Rio de Janeiro?”, disse Fernando, sem desviar sua atenção do retrato. — A graça real. O poder divino e humano, senhor da vida e da morte dos homens. Os únicos limites do rei são o próprio rei.

— Ele tem mesmo as sobranceiras arqueadas. Dona Maria Clara o viu pessoalmente.

— Significa tenças, empregos, privilégios, benefícios, honra. Poder.

— Ele é tão jovem —, disse Mariana.

Fernando cobriu o retrato.”

Glossário:

Efígie: Retrato ou imagem de alguém.

Tenças: Pensão.

Na sequência, o professor deverá discutir com os alunos os seguintes aspectos.

O objetivo das questões é perceber se os alunos compreendem o impacto que o retrato do Rei causava nas pessoas, sobretudo na personagem Mariana e se eles percebem algo parecido nos dias de hoje. Em geral, as imagens religiosas causam um impacto nas pessoas, é possível que eles percebam essa relação.

1. Qual a reação da personagem Mariana ao ver o retrato do Rei?
2. Por que vocês acham que ela reagiu assim?
3. As pessoas reagem assim a alguma coisa nos nossos dias?

4. A partir da reação de Mariana, é possível dizer que a imagem do Rei era importante? Por quê?

Orientações ao professor:

a. Iniciar um diálogo com os alunos sobre o trecho anterior:

Vocês perceberam que a situação em Minas Gerais estava caminhando para um conflito entre paulistas e emboabas. A situação narrada explicita que o conflito poderá eclodir a qualquer momento.

b. Agora, entregue a ficha com as perguntas para que os estudantes respondam individualmente, determinando um tempo para elaboração das respostas.

Questões:

1. Imaginem que o retrato estivesse sob a sua posse, vocês o entregariam a alguém? Por quê?
2. Caso você tenha respondido SIM na pergunta 1, para quem você entregaria: Paulistas ou Emboabas? Por quê?

c) Recolha as fichas e guarde-as para análise e uso após a aula 8.

Contextualização:

As disputas na região das Minas se tornam cada vez mais violentas e os conflitos começam a ser sangrentos. O trecho a seguir vai retratar o aumento nas disputas e dificuldade em manter a ordem pelo Guarda-Mor Borba Gato, bandeirante paulista responsável pela região.

Trecho 2:

— Qual é a má notícia?

— Ocorreu um levantamento nos sertões —, disse Raposo.

— Levantamento? O rosto do governador contraiu-se.

— Sim. Enquanto se tratavam de mortes isoladas, brigas pessoais, eu não temia pela situação. Mas agora a coisa é diferente. Em Arraial Novo, paulistas e portugueses estão se desentendendo. Por aquela região anda um conhecido bandoleiro chamado Jaguará, que vive incitando os paulistas a se rebelarem. Apodera-se das mentes dos incautos e domina outras prometendo selvagerias. Comete as mais atrozes barbaridades, matando, violentando mulheres, queimando e roubando casas —, prosseguiu Raposo, revoltado.

Instigada por Jaguará, gente rústica de São Paulo havia ultrajado um português, que reagira, apoiado por seus patrícios. Os paulistas refugiaram-se na casa de um ferreiro. A chusma enfurecida ateou fogo à casa obrigando os paulistas a saírem, sufocados pela fumaça e com as roupas ardendo. Uma saraivada de tiros de clavina os esperava à porta.

— Os portugueses começam a reagir —, concluiu Raposo.

— Não obedecem mais ao governo da guardamoria.

— O que achais que pode acontecer?

— Uma guerra.

— Estais sendo precipitado e fatalista. Isso é impossível.

— Não. Não é impossível.

— O senhor Borba Gato tem a mesma opinião?

— Sim. Borba Gato não consegue mais controlar a repartição do poente de Rio das Velhas, que governa. Disse-me que sofreu ameaça por parte de um português que faz contrabando de escravos. O reinol escondeu um comboio de vinte negros dentro de sua própria casa, à vista de todos. Temendo que Borba Gato lhe confiscasse o comboio, o reinol meteu-se com homens e armas de tocaia com a intenção de matá-lo. Borba Gato escapou porque foi avisado. Se ousam atentar contra o guarda-mor, o que mais poderemos esperar senão uma guerra? Todos os dias chegam nas Minas cargas de variadas armas, munição, barris de pólvora, que são vendidas em poucas horas. Viana juntou um arsenal que daria para prover um grande exército. Estão todos armados. Não há mais autoridade. Sem comando, não há paz. Prenuncia-se ali o fim da sociedade humana.”

Glossário:

Incauto: Alguém que é ingênuo.

Atrozes: Cruéis.

Chusma: Multidão de pessoas.

Clavina: Carabina (arma).

Guarda-Mor: Era a autoridade que administrava a região das Minas.

Após a leitura do trecho selecionado, abordar os seguintes temas:

O objetivo das questões é perceber se os alunos compreendem a situação nas Minas, com o aumento dos conflitos. Elas dão a oportunidade para o professor enfatizar que tudo caminha para uma guerra generalizada e que a autoridade de Borba Gato, um paulista, vem sendo questionada pelos reinóis que vivem na região.

1. Qual a visão dos personagens sobre a situação nas Minas?
2. Vocês conseguem perceber que ela está mais grave do que no trecho 2, lido na aula anterior?
3. A ordem está sendo mantida pelo Guarda-Mor?
4. Pensando na situação que está sendo descrita, qual seria o impacto do Retrato do Rei nessa situação?

Aula 4: O preço das escolhas e o estopim do conflito

Objetivo da aula:

- Compreender o poder de escolha dos sujeitos históricos, valorizando as consequências locais e gerais que essas decisões têm em um contexto.

Orientações para o professor:

Contextualização:

Mariana começa a viajar para Minas, acompanhada pelo paulista Valentim. Durante a viagem, o retrato do Rei é guardado entre suas coisas para que ele seja transportado para a região em segredo. Na mente dos personagens, ninguém desconfiaria que algo tão importante poderia ser transportado por uma mulher. Assim, durante a viagem, Mariana resolve parar em uma estalagem para descansar, nesse momento, uma confusão explode e gera consequências terríveis.

Trecho:

Valentim quis recusar a hospedagem, mas Mariana persuadiu-o a pousarem na venda da portuguesa.

— Muito bem, muito bem, as damas são mais sabidas de seus desejos, vamos sorrir, nada de gente triste enopada nas bebedices do sono e da carne. Meu nome é Brígida. Aqui todos gostam de mim, sabeis?

[...]

— Sou de boa família, meu pai era cocheiro de nobres. — Brígida tentava imitar uma senhora, fazendo medidas. Falava alto, embora estivesse a poucos palmos de seus interlocutores.

Aqui me chamam de Minhota, por causa de minha origem. Gosto de ser chamada assim. Ainda não me acostumei de todo ao lugar. Ainda vou ser a mais rica de Ponta do Morro. Agitou as medalhas do peito. Apontou para a mesa do fundo. — Aquele é o dono da venda. Meu marido!, podeis acreditar.

Sozinho a uma mesa, com o rosto apoiado nas mãos, o taverneiro parecia longe dali.

— Ele sente saudades de Portugal, senhorinha. Pobre do machorro, como sofre o despudorado. Uma negra aqui, outra ali, e se consola. Embora não pareça, está completamente embriagado. Não apreciastes a comida? Ei, Francisca —, virou-se para a cozinha, — a vitela parece-me que tinha cornos muito grandes. Algumas pessoas riram.

[...]

Os murmúrios cessaram subitamente.

Um grupo de homens, de grandes chapéus, barbas longas, envergando ceroulas e gibões acolchoados, acabara de entrar na venda. Portavam armas de fogo na cintura e em talabartes, facas amarradas nas pernas, arcos e flechas, chifres de munição. Carregavam bagagem leve às costas.

Tiraram os chapéus e os panos da cabeça. A sala encheu-se de um cheiro forte de suor.

[...]

— Estais vindo de onde? , perguntou Valentim, indicando a Jaguará o tamborete.

— Vamos por aí —, disse o chefe, ainda em pé; o rosto e as mãos eram marcados por cicatrizes. — Borba Gato está atrás de mim, com uma companhia, para me matar. Se o encontrardes, podeis dizer-lhe que fui embora da região.

Jaguará voltou à sua mesa. O taverneiro aproximou-se. — Viva o rei dom Pedro!, que Deus tenha —, provocou, com voz engrolada.

— O rei abandonou seus súditos paulistas —, disse um do bando. — Prometeu aos descobridores de ouro que os faria gentis-homens da casa real e cavalheiros das ordens militares de Cristo, de Avis e de Santiago. Quantos receberam tais distinções? E agora o novo rei, de que lado está?

— Lesa-majestade! Lesa-majestade! —, gritou o taverneiro. — Foram os baienses que descobriram o ouro. Bebeu mais um copo de aguardente e cambeteou, o rosto afogueado. — Baienses... lá no Sabá... rabuçu, descendo pelo São Francisco e pelo rio das Abelhas —, prosseguiu.

— Fomos nós que descobrimos o ouro —, disse um paulista.

— Foram os índios quem vos disseram... onde se achava o ouro —, continuou o taverneiro, — então... foram os índios quem descobriram o ouro. Quereis que o rei faça índios cavaleiros de Avis? , girava as mãos no ar. Cuspia ao rir. — Mestre... mestre Pindobusu?, prior-mor Iaguaraba?, comendador Taiaoba? Cha... chaveiro...

— Um rato, esse emboaba. O paulista indicou o taverneiro. — E sabem o que querem os emboabas do Sabará? Que os paulistas se sujeitem a meter seus escravos nas lavras dos emboabas só pelo terço do ouro que extraem. Deveriam envergonhar-se.

— Estão nos deixando famintos. Mas a onça vai matar a cotia.

— Atenção —, interrompeu o taverneiro. — Basta de injuriar reinóis na minha casa. Um paulista cuspiu.

— Eh, que estais contaminando com escarros podres e fedorentos o chão de minha casa. O dono da venda tremia, agora pálido.

— Emboabas são diabos obstinados e contumazes em todos os pecados.

— Correi daqui, antes que vos mate empalados na enxada —, gritou o reinol.

Brígida, com as mãos para cima, pediu ao marido que se retirasse; ele saiu, mas logo retornou com um mosquete.

— Porco entre porcos, que vou escorraçar-vos —, gritou. Apoiou o mosquete contra o peito, apontando-o contra os adversários.

Valentim puxou Mariana para um canto. Protegeu-a com seu corpo.

— Correi! —, gritou o dono da tasca, — Ou ireis direto para o colo de Belzebu.

Fez-se um enorme silêncio.

O bando de Jaguará levantou-se, com as mãos nas pistolas. Devagar moveram-se em direção à porta, recuando.

— Agora ajoelhai-vos para pedir perdão —, disse o taverneiro.

Os paulistas sacaram as armas. Tiros ressoaram ao mesmo tempo, formando bolas de fogo na boca dos canos, enchendo o recinto de fumaça.

O taverneiro contorceu-se; ferimentos sangravam em seu corpo. Caiu sobre a mesa e depois no chão.

Num instante os paulistas desapareceram.

Glossário:

Mesuras: Delicadeza exagerada para agradar.

Minhota: Pessoa que vem do Minho que fica na região norte de Portugal.

Machorro: Alguém que é estéril.

Gibões: Um tipo de casaco sem mangas.

Talabartes: Barra de couro que sustenta uma arma.

Lesá-majestade: Crime de traição contra o Rei.

Cambateou: Andou com dificuldade; cambaleou.

Após a leitura coletiva com os estudantes, entregue as seguintes questões e peça que respondam separadamente.

O objetivo das questões é inserir a micro-história de maneira mais incisiva. Assim, por meio delas, os alunos poderão perceber as escolhas que os sujeitos históricos fazem e o impacto que ela tem, tanto no nível local, quanto no global. Também podem perceber que as escolhas são frutos de um determinado contexto.

1. Os donos da estalagem vinham de qual lugar? Por que você imagina que eles vieram para a região?
2. Houve um conflito entre os personagens, qual a ligação que ele tem com os problemas que havia na região?
3. Vocês acham que algum dos lados têm razão?
4. Cite um momento em que uma escolha foi feita. Agora explique, de acordo com o texto, o que motivou essa decisão?
5. Quais foram as consequências das decisões tomadas pelo grupo de Jaguará e o Taverneiro?

Aula 5: O caminho para o conflito

Objetivos da aula:

- Problematicar com os alunos o poder que o rei tem sobre seus súditos, trazendo para análise os sujeitos históricos.
- Discutir sobre os aspectos que influenciam nas escolhas dos sujeitos, como a religião e os afetos pessoais.

Orientações:

O professor deverá começar a aula lendo o seguinte diálogo:

Contextualização:

Há uma discussão sobre a veracidade das promessas do rei entre os emboabas, adversários dos paulistas. Dois personagens importantes aparecem nesse trecho. Viana, um dos homens mais ricos da região, e que liderará os emboabas na guerra, embora não fosse partidário do conflito. Bento, por outro lado, é um personagem que vem para a região das Minas, fugindo do Rio de Janeiro, onde roubou e matou uma família. Ao longo do conflito terá entrevistas com Viana. Enquanto Bento é partidário de exterminar os paulistas que forem capturados, Viana defende que sejam enviados de volta a sua terra sem derramamento de sangue. Os debates vão se tornando cada vez maiores, até que há um rompimento entre os dois.

Trecho 1:

— O rei mentiu —, disse Bento, aspirando tabaco.

— Reis não mentem, senhor Bento —, disse Viana, irritado. — Se dizem que o sol é azul, que os olhos ouvem, que as mulheres são lagartas roedoras, assim será. Tudo o que falam passa a ser verdade.

— Mas havia um senão na promessa do rei — , disse frei Francisco.
 — Ele deixava dependente de sua resolução real o dar-se por certa e rica a mina para que tivesse efeito a mercê.

Glossário:

Mercê: Recompensa por um trabalho ou serviço.

Após a leitura, discuta com os estudantes as seguintes questões:

Nas questões a seguir, interessa perceber em que medida os alunos compreendem que há visões distintas do Rei. Assim, seguindo a ideia da micro-história, é importante perceber as possibilidades de interpretação que as pessoas têm em seu contexto, ao invés de aceitarem passivamente o que é imposto.

1. A partir da discussão dos personagens, como vocês percebem que as pessoas daquele período viam o Rei?
2. Vocês acham que todos tinham a mesma visão?

Leia com os estudantes o trecho 2:

Contextualização:

O trecho a seguir acontece após o conflito na taverna, que resultou na morte do taverneiro. Mariana encontra o Frei Francisco, o padre interessado em manter o monopólio do contrato da carne e incentivador do conflito. O frei então age de maneira a semear a discórdia entre Mariana e Valentim, o paulista que a acompanhava desde o Rio de Janeiro a mando de seu pai. É interessante perceber que, ao longo da viagem, um sentimento de amor vai se desenvolvendo entre os dois, mas sendo negado pelas duas partes. Além disso, a essa altura, Mariana segue na posse do Retrato do Rei e o Frei Francisco desconfia disso, tendo interesse em evitar que ela o entregue aos paulistas.

Trecho 2:

Frei Francisco pegou uma banana de uma fruteira.

— Onde está o paulista que vos acompanha?

— O senhor Valentim? Saiu, padre.

— Conheço Valentim Pedroso —, disse frei Francisco, em voz baixa.

— Sou amigo de vosso primo, e sinto-me na obrigação de vos alertar. Cuidado com Valentim. É como todos os paulistas: traiçoeiro, falso, maledicente. Não crê em Deus, é um herege, um blasfemo.

— Pode não ser muito religioso, mas jamais o vi blasfemar.

— E odeia nosso rei, deveis ter percebido. Os paulistas odeiam o rei.

— Sim, vi-os na taverna falando coisas atroztes a respeito de nosso soberano. Mas não Valentim.

— Certamente este abominoso paulista contou-vos lendas a meu respeito. Não acrediteis numa só palavra do que vos disse. O que sabeis a respeito dele?

— Ele pouco fala sobre si mesmo.

— Evidentemente não deseja revelar seu caráter peçonhento. Não passa de um bárbaro inculto, um ordinário e achamboado predador.

— Valentim parece-me realmente um pouco rude, mas possui espírito refinado.

— Um espírito refinado de álcool a sessenta graus da quintessência das finuras da afeição

—, frei Francisco brincou, citando a freira de Alcoforado. — Um jovem de amor inditoso

—, prosseguiu o padre em sua intriga. — Um rapaz de natureza mórbida, agressiva.

— Vejo-o de maneira diferente.

— Valentim é irmão do maior de todos os esconjurados paulistas, Hieronimo, um covarde ganancioso. São uma família de potentados ignorantes metidos a nobres.

— Potentados?

— Todos os paulistas que amanhecera nas Minas são muito influentes, embora se finjam de pobres-diabos. Deveis vos cuidar; eles procedem em despótico negócio com desvio total das prudentes máximas que devem ser inseparáveis da conduta. Com jeito manhoso, são capazes de enganar o mais solerte. E em tom de confidência: — Desejam expulsar os reinóis das Minas e tornar os sertões uma colônia de espanhóis e franceses, inimigos entranháveis de nosso reino. Quase sussurrando, prosseguiu: — Dizem que o governador da capitania, vosso primo, foi instrumento de uma maquinação para o extermínio dos reinóis. O governador, segundo parece, foi enganado pelos paulistas e com sua santa ingenuidade deliberou por conta própria enviar-lhes um retrato do rei, sem que dom João lhe tenha designado tal concessão de graça. Pensai bem, dona Mariana, sua majestade abriu as Minas a seus vassallos, e deseja que os reinóis se sobreponham aos insurretos paulistas que tramam contra a Coroa. Se o monarca souber dos atos de terrível injustiça que os paulistas perpetram contra todos os que chegam às Minas, não há de querer repartir o despojo com os soberbos. O comando indignado da majestade se fará ouvir nas orelhas dos paulistas, cujas bocas se encherão de pedras de areia.

Glossário:

Peçonhento: Venenoso.

Achamboado: Imperfeito; Grosseiro.

Quintessência: Máximo; Auge.

Inditoso: Infeliz.

Potentados: Pessoa rica e com muita influência.

Solerte: Esperto; Sagaz.

Insurretos: Pessoa que está fazendo uma rebelião.

Após a leitura, discuta com os estudantes as seguintes questões:

O objetivo das questões é mostrar para os estudantes que as escolhas que são feitas pelas pessoas são guiadas por determinados princípios. Neste caso, a religião e o poder de um padre, interferem nas escolhas da personagem em função de sua autoridade perante o mundo daquele período.

- A. A Igreja Católica era influente durante o período da colonização do Brasil?
- B. Por que a personagem Mariana buscou conversar com um padre?

- C. É possível que a conversa com o padre influencie nas decisões de Mariana?
- D. O que vocês consideram importante para tomar uma decisão?
- E. Vocês acreditam que sentimentos de amor, amizade e raiva, ou a religião, influenciam na forma como as pessoas decidem o seu futuro?

Aula 6: A Guerra e a traição

Objetivos da aula:

- Contextualizar sobre o desenrolar da Guerra dos Emboabas.
- Problematicar as contradições que se apresentam para os indivíduos ao fazerem escolhas.

Orientações:

1. Sugere-se que o professor explique o desenrolar do conflito, para que os estudantes tenham uma ideia de como ele aconteceu. Também é importante avançar na discussão sobre a história da obra, deixando evidenciado o que é relato histórico e o que é a narrativa do livro.
2. Na sequência, deverá ler o trecho com os estudantes.

Contextualização:

No decorrer da história, Mariana esconde o quadro e alega para Valentim, seu parceiro de viagem, que o perdeu durante uma emboscada. O ataque foi armado pelos capangas do Frei Francisco, que também ficaram sem o retrato. Na sequência, os conflitos na região das Minas vão se tornando cada vez mais violentos, até que a guerra estoura entre as duas facções. Viana lidera o lado dos emboabas, com Frei Francisco e Bento ao seu lado. Valentim luta pelo lado dos paulistas, com seu irmão Hierônimo.

Nesse período, o pai de Mariana morre e deixa para ela algumas terras. Ela se veste de modo a passar despercebida e vai para este local na tentativa de desenvolver a região e tirar ouro da terra. Ela perde o contato com Valentim e eles acabam se afastando.

A obra descreve algumas batalhas e, para isso, a autora se utilizou de documentos e relatos que eram considerados verdadeiros no período em que o livro foi escrito. Contudo, à luz da historiografia atual, somente a batalha descrita abaixo teria ocorrido nos moldes do que a autora descreve. Essa contenda ficou conhecida como Capão da Traição. Essa é a última das três batalhas que são descritas no livro. A primeira termina com uma cidade incendiada e segunda com paulistas assustados e fugindo. Em ambos os casos, os derrotados foram poupados e ganharam a liberdade. Contudo, o trecho abaixo reflete outra situação, bem diferente do que acontecera até então.

Trecho:

Ao chegar na campina onde se escondiam os paulistas, Bento encontrou o lugar deserto; o capão, pequeno mas de mata densa, estava em profundo silêncio. Ouvia-se o zunir do vento, galhos estalando.

Os emboabas faziam reconhecimento do lugar quando dezenas de flechas irromperam do bosque. Muitos caíram no chão, feridos; em desordem, o exército escondeu-se atrás das tendas que os paulistas tinham abandonado, de um tronco ou outro de uma árvore isolada, ou atrás dos cavalos e das carroças de artilharia.

Bento ordenou que disparassem contra o capão. Os emboabas gastaram munição, atirando a esmo. Do outro lado, os paulistas poupavam suas balas, mirando em alvos precisos.

Bento cerrou o fogo, ordenando que seus homens lançassem granadas, sem que mais esse ataque surtisse efeito. Horas depois, o chefe emboaba suspendeu a ofensiva.

Os reinóis esperaram a noite escondidos nos ranchos, agachados, apertados uns contra os outros. O capão estava escuro, sem nenhum movimento, o céu pontilhado de estrelas. Bento mandou uma companhia retirar os feridos do campo e levá-los para Arraial Novo. Deveria voltar o mais breve possível, carregada de mantimentos para alimentar seu exército por vários dias. Ao resto da tropa, deu ordens para realizarem uma manobra que surpreenderia os adversários.

Os paulistas sentiam-se seguros no mato. Na manhã seguinte, contudo, perceberam que os homens de Bento haviam cercado o capão com cipós, e que atiradores e carros de artilharia espalhavam-se em torno, num círculo completo, os homens abrigados em valas.

Foram seis dias de espera. Os paulistas que tentaram escapar do cerco foram mortos. Os que ficaram, a maioria, bebiam orvalho, comiam folhas, raízes, talos, e sentiam dores no estômago. Bento acendia fogueiras com lenha verde para sufocá-los com a fumaça; gritava para que se entregassem, que lhes respeitaria a vida e a dignidade.

Ao entardecer do sétimo dia, saiu do capão um ancião paulista, com uma bandeira branca.

— Sou Antunes, o Velho —, disse. — Vim negociar nossa rendição.

Bento ofereceu bebida e comida ao emissário paulista.

— Nossos homens estão temerosos —, disse Antunes.

— Bem conheceis —, disse Bento, — quais são as ordens do Viana. Acaso já matamos um paulista rendido?

Antunes acenou que não.

— Estou aqui para tomar as armas, não a vida de ninguém.

— Mas foi Viana —, disse Antunes, — quem libertou os prisioneiros paulistas, e não vossa mercê, que é conhecido como partidário do extermínio.

— Juro pela Santíssima Trindade que nenhum mal farei aos paulistas —, disse Bento, postando a mão no peito.

Antunes voltou ao capão e transmitiu a seus companheiros as promessas de Bento. Os paulistas saíram dos matos aos poucos, depondo as armas. Muitos não passavam de meninos; outros eram bastante velhos. Sujos, magros, cambaleavam, apoiavam-se em seus companheiros. Estendiam a mão, ajoelhados, suplicando por água e comida. Bento fez com que os paulistas se reunissem numa clareira, para receberem água e comida. Os emboabas saíram da circunvalação, formando-se em torno dos prisioneiros. Bento deu a ordem de fogo. Os paulistas que não morreram pelos tiros foram sacrificados a golpes de espada.

Glossário:

Capão: Um pequeno bosque cercado por campos.

Zunir: Zumbir.

Esmo: Sem rumo.

Após a leitura, discuta com os estudantes as questões propostas a seguir.

O objetivo das questões é discutir com os estudantes a relação entre as escolhas de um personagem e a sua relação com o momento no qual ele vive. Aqui também se busca trabalhar outro aspecto, o das consequências. Toda escolha gera resultados positivos ou negativos, amplos ou restritos. Assim, as perguntas buscam debater com os alunos quais as consequências dos atos de pessoas cujas histórias não são convencionalmente discutidas.

1. O personagem Bento agiu de maneira leal com os paulistas derrotados?
2. Quais foram as consequências para os paulistas das escolhas de Bento?
3. Pensando no contexto do conflito, quais foram as consequências para a Guerra?
4. É possível considerar que Bento fez história? E os paulistas?

Aula 7: Os resultados do conflito e das escolhas.

Objetivos da aula:

- Explicitar os limites que o retrato teria naquela sociedade.
- Analisar os resultados que as escolhas dos sujeitos podem ter sobre os eventos históricos.

Orientações para o professor:

1. O professor apresentará o término da Guerra do Emboabas, evidenciando a derrota dos paulistas, com a criação, em 1709 da Capitania de São Paulo e Minas do Ouro. Em 1720 houve a separação e a criação da Capitania das Minas.
2. Ler o trecho com os estudantes.

Contextualização:

O retrato do Rei, que ficou desaparecido, foi roubado por Bento quando ele encontrou Mariana. Depois disso, quando se negociou a paz, ele acabou sendo entregue aos paulistas. Mariana e Valentim permaneceram sem se encontrar neste período. O livro dá a entender que perdeu parte da lucidez em função das agruras que passou. A personagem ouve falar que o retrato está em São Paulo e vai para cidade onde o encontra. Quando está sentada percebe Valentim passando com uma moça que seria sua noiva.

Trecho:

Mariana pôs a mão sobre a boca, sentiu a respiração suspensa ao ver, na parede às costas do desembargador, no retrato, a imagem que ela conhecia tanto, do jovem dom João V e que fora sua. Com uma moldura nova, mais simples nas formas porém recamada de ouro, ficava entre duas cortinas amarradas pela metade e dois estandartes vermelhos.

Mariana rodeou a mesa, ignorando o desembargador que a olhava com imensa curiosidade, torcendo o corpo e rodando a cadeira; parou diante do retrato e ajoelhou-se. Alexandre Corrêa admirou-se com aquele gesto.

— Por causa deste retrato perdemos uma guerra e todas as nossas terras, datas e casas nas Minas —, disse Corrêa. — Por mim, seria mandado para Portugal com um agradecimento

irônico. Não paga o sangue que de nós derramaram. Refletiu alguns instantes, observando-a, com a mão fechada diante da boca, o cenho franzido, a outra mão na cintura.

— Sentai-vos, baronesa. Viestes solicitar uma mercê? , perguntou o conselheiro, dando a mão a Mariana para ajudá-la a se pôr em pé. — Não sabia que vossenhora estava à minha espera, senão vos teria logo mandado entrar.

— Vim apenas olhar o retrato do rei —, disse Mariana, sentando-se à mesa. — Eu o amo.

— Pessoas como vós estão se tornando raras nesta vila. No começo, há poucos meses, quando a imagem do rei aqui chegou, era venerada por todo o povo. O quadro ficou exposto na ante-câmara deste prédio; grandes aglomerações se formavam, eram necessários guardas para pôr as pessoas em ordem, enfileiradas, e cada uma podia olhar apenas por instantes esta bela imagem do soberano. Festas e mais festas celebraram a presença real, missas e cerimônias, procissões, tudo se fazia com o pretexto de adorar o rei. Mas com o tempo as festas e as visitas foram rareando, até que deixaram de acontecer. Ninguém mais vem à Câmara para ver o retrato do rei. Os camaristas se põem de costas para a efígie, sem nenhum pudor; já não mais se curvam diante da real majestade, increpam diante dela, parece que nem mesmo percebem sua presença nesta sala. Alguns fazem uma rápida flexão dobrando os joelhos, mas sem dobrar a alma. A mesma incúria de um sacristão que, depois de passar centenas de vezes diante do Santíssimo no altar, se persigna como se afastasse mosquitos e flexiona o joelho como se tivesse levado uma pancadinha na jarreteira ou dado um tropeção. A vida é assim —, encolheu ombros. — Esta é uma ação própria do gênero humano.

Glossário:

Increpam: Repreendem.

Incúria: Falta de cuidado.

Persigna: Benzer-se.

Jarreteira: Uma liga elástica que se prende à panturrilha.

Agora discuta com os estudantes as questões a seguir:

O objetivo das questões é perceber em que medida a atitude das pessoas mudou com a presença constante do retrato. Também perceber como as escolhas individuais foram fundamentais para o desfecho da história.

1. Como as pessoas receberam o retrato do Rei?
2. Com o passar do tempo houve uma mudança, qual foi ela?
3. Como a atitude das pessoas que tiveram o retrato do Rei em mãos influenciaram na guerra?
4. Agora que vocês conhecem a história, você acredita que o retrato teria condições de impedir o conflito?
5. Nesse sentido, é possível dizer que essas pessoas fizeram história?

Contextualização:

O final da obra pode ser apresentado para os alunos. Mariana mergulha de vez na insanidade e rouba o retrato do Rei. Fugindo para as matas, depara-se com um enorme incêndio e se lança sobre as chamas com a imagem do Rei nos braços. Valentim fica sabendo que ela estava em São Paulo e sai pelo país em busca de sua amada. Os outros personagens têm finais inconclusivos, o Frei Francisco vai à Lisboa buscando tirar vantagens da sua condição de padre. Bento e Viana acabaram absolvidos e puderam retomar suas vidas. O governador Fernando, primo de Mariana, acabou perdendo o cargo de governador, voltando para Portugal em desgraça.

Agora, o professor deverá retomar as perguntas que foram feitas na aula 3.

1. Você entregaria o retrato a alguém?
2. Em caso afirmativo, entregaria a quem?

O professor deverá comparar as respostas da aula 4 com as dessa aula e perceber em que medida houve uma mudança na opinião geral dos alunos.

Avaliação / Estratégias de avaliação:

Uma sugestão de avaliação será disponibilizada para o docente. Ela está em consonância com os objetivos da SD. Ela tem o texto da aula seis e quatro questões abertas.

Uma autoavaliação também estará presente para que o professor perceba a opinião dos estudantes e possa fazer alterações em uma futura aplicação ou na elaboração de uma SD. São nove questões, sendo oito fechadas e uma aberta.

Avaliação

Escola: _____

Aluno (a): _____

Atividade de Avaliação

Durante algumas aulas, trabalhamos com a temática do período colonial brasileiro, especificamente com o conflito em Minas Gerais, entre paulistas e emboabas. A seguir apresentamos um trecho que foi trabalhado numa das atividades.

Leia o seguinte trecho da obra “O Retrato do Rei” de Ana Miranda (1991, p. 303-304):

Ao chegar na campina onde se escondiam os paulistas, Bento encontrou o lugar deserto; o capão, pequeno mas de mata densa, estava em profundo silêncio. Ouvia-se o zunir do vento, galhos estalando.

Os emboabas faziam reconhecimento do lugar quando dezenas de flechas irromperam do bosque. Muitos caíram no chão, feridos; em desordem, o exército escondeu-se atrás das tendas que os paulistas tinham abandonado, de um tronco ou outro de uma árvore isolada, ou atrás dos cavalos e das carroças de artilharia.

Bento ordenou que disparassem contra o capão. Os emboabas gastaram munição, atirando a esmo. Do outro lado, os paulistas poupavam suas balas, mirando em alvos precisos.

Bento cerrou o fogo, ordenando que seus homens lançassem granadas, sem que mais esse ataque surtisse efeito. Horas depois, o chefe emboaba suspendeu a ofensiva.

Os reinóis esperaram a noite escondidos nos ranchos, agachados, apertados uns contra os outros. O capão estava escuro, sem nenhum movimento, o céu pontilhado de estrelas. Bento mandou uma companhia retirar os feridos do campo e levá-los para Arraial Novo. Deveria voltar o mais breve possível, carregada de mantimentos para alimentar seu exército por vários dias. Ao resto da tropa, deu ordens para realizarem uma manobra que surpreenderia os adversários.

Os paulistas sentiam-se seguros no mato. Na manhã seguinte, contudo, perceberam que os homens de Bento haviam cercado o capão com cipós, e que atiradores e carros de artilharia se espalhavam em torno, num círculo completo, os homens abrigados em valas.

Foram seis dias de espera. Os paulistas que tentaram escapar do cerco foram mortos. Os que ficaram, a maioria, bebiam orvalho, comiam folhas, raízes, talos, e sentiam dores no estômago.

Bento acendia fogueiras com lenha verde para sufocá-los com a fumaça; gritava para que se entregassem, que lhes respeitaria a vida e a dignidade.

Ao entardecer do sétimo dia, saiu do capão um ancião paulista, com uma bandeira branca.

— Sou Antunes, o Velho —, disse. — Vim negociar nossa rendição.

Bento ofereceu bebida e comida ao emissário paulista.

— Nossos homens estão temerosos —, disse Antunes.

— Bem conheceis —, disse Bento, — quais são as ordens do Viana. Acaso já matamos um paulista rendido?

Antunes acenou que não.

— Estou aqui para tomar as armas, não a vida de ninguém.

— Mas foi Viana —, disse Antunes, — quem libertou os prisioneiros paulistas, e não vossa mercê, que é conhecido como partidário do extermínio.

— Juro pela Santíssima Trindade que nenhum mal farei aos paulistas —, disse Bento, postando a mão no peito.

Antunes voltou ao capão e transmitiu a seus companheiros as promessas de Bento. Os paulistas saíram dos matos aos poucos, depondo as armas. Muitos não passavam de meninos; outros eram bastante velhos. Sujos, magros, cambaleavam, apoiavam-se em seus companheiros. Estendiam a mão, ajoelhados, suplicando por água e comida. Bento fez com que os paulistas se reunissem numa clareira, para receberem água e comida. Os emboabas saíram da circunvalação, formando-se em torno dos prisioneiros. Bento deu a ordem de fogo. Os paulistas que não morreram pelos tiros foram sacrificados a golpes de espada.

Agora, responda as questões apresentadas a seguir, procurando relacionar as respostas com o trecho anterior.

- 1) O trecho remete a um episódio da Guerra dos Emboabas. Por qual motivo esse conflito começou?
- 2) O retrato do rei foi enviado para demonstrar o apoio do rei aos paulistas. Isso poderia ter impedido o conflito descrito no trecho. Por que o retrato do rei tinha tamanha importância?

- 3) As ações descritas no trecho relembram um dos acontecimentos mais sangrentos da guerra dos Emboabas, com o massacre dos paulistas pelos soldados de Bento. Em que medida as ações do personagem Bento diferem da cultura do período?
- 4) Em mais de um momento, no texto, escolhas são feitas pelos personagens, tanto paulistas, quanto Bento e seus soldados. Selecione um momento do texto em que uma escolha é feita e explique as consequências que ela teve.

Autoavaliação

Nas questões em que você tenha que assinalar um número de 1 a 5, lembre-se que 1 é o mais baixo e 5 o mais alto na escala de avaliação. Qualquer dúvida peça orientação ao seu professor.

1. Como você avalia o seu envolvimento na sequência didática que foi aplicada nas últimas semanas? Dê uma nota ao seu envolvimento na aplicação da sequência didática, assinalando um dos números indicados a seguir:

1 - 2 - 3 - 4 - 5

2. O uso dos trechos do livro facilitou o entendimento do conteúdo? Assinale o número que indica o grau de facilidade que você teve com os trechos:

1 - 2 - 3 - 4 - 5

3. A sequência didática atingiu as expectativas que você criou? Indique o grau de alcance das expectativas:

1 - 2 - 3 - 4 - 5

4. Qual a maior dificuldade que você teve durante a aplicação da sequência?

5. Você conseguiu compreender a história da obra “O Retrato do Rei”? Indique o número que indica o seu nível de compreensão história:

1 - 2 - 3 - 4 - 5

6. Você sentiu vontade de ler o livro?

() Sim. () Não.

Por quê?

7. Você gostaria que seu professor trouxesse mais atividades que se utilizassem de livros de literatura?

() Sim. () Não.

Por quê?

8. A seleção das histórias de pessoas comuns foi interessante? Indique o número que indica o seu grau de interesse:

1 - 2 - 3 - 4 - 5

9. Estudar a história do ponto de vista de pessoas comuns foi mais interessante do que a história que considera somente os grandes personagens (presidentes, reis, governantes, militares, etc.)?

() Sim. () Não.

Por quê?

Referências

- ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.
- BITTENCOURT, C. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª Ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2008.
- BURKE, P. **O que é história cultural?** 3ª Ed. São Paulo, SP: Zahar Editora, 2018
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- ENGEL, O. G. **Literatura e História: Diálogos na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, 2007.
- FREITAS, I.; OLIVEIRA, D. M. M. **Sequências didáticas para o ensino de História**. Ananindeua, PA. Editora Cabana, 2022.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.
- LEVI, G. **A herança imaterial: Trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MATTOZZI, I. Uma nova história geral didática para compreender o mundo e agir como cidadãos globais. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, p. 198-225, 2020.
- MIRANDA, A. **O retrato do rei**. São Paulo, SP: Companhia das letras, 1991.
- REVEL, J. (org.). **Jogos de Escala: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- ROMEIRO, A. **Um infante para o Brasil: um visionário na corte de D. João V**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- ROMEIRO, A. **Paulistas e emboabas no coração das Minas: ideias, práticas e imaginário político no século XVIII**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.