



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

EMELY DE ALMEIDA SOUZA

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DOS LIVROS “O
CORTIÇO” (1890) E “QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE
UMA FAVELADA” (1960)**

EMELY DE ALMEIDA SOUZA

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DOS LIVROS “O
CORTIÇO” (1890) E “QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE
UMA FAVELADA” (1960)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em História Social da
Universidade Estadual de Londrina, como
requisito à obtenção do título de Mestre em
História Social.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Souza, Emely de Almeida.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DOS LIVROS "O CORTIÇO" (1890) E "QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA" (1960) / Emely de Almeida Souza. - Londrina, 2025.
208 f. : il.

Orientador: Ronaldo Cardoso Alves.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem Histórica - Tese. 2. Consciência Histórica - Tese. 3. Aula-Oficina - Tese. 4. Literatura Brasileira - Tese. I. Alves, Ronaldo Cardoso . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

EMELY DE ALMEIDA SOUZA

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DOS LIVROS “O
CORTIÇO” (1890) E “QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE
UMA FAVELADA” (1960)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em História Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis
PPGHS - UEL

Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, ____ de ____ de ____.

*Dedico essa dissertação aos meus queridos
filhos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me guiado ao longo dessa jornada e, sobretudo, por ter estado comigo nos momentos em que meu coração foi tomado por dúvidas e minha fé se enfraqueceu. A Ele, minha gratidão por nunca permitir que eu me sentisse sozinha.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves, não somente pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela orientação na vida, também pela sua amizade, gentileza, consideração e empatia, o levarei para sempre em minha jornada e será um eterno exemplo para mim. Obrigada por lutar e não desistir de conquistar um espaço para a Didática da História no campus Unesp-Assis.

Aos demais professores e mestres que passaram por toda a minha formação até o mestrado, levo um pedaço de vocês em mim, e sou quem sou, porque os tive.

Aos colegas da faculdade e de pós-graduação que sanaram minhas dúvidas e estiveram comigo nesse processo desafiador, onde houve pedras e tropeços.

Gostaria de agradecer também algumas pessoas, em específico, que contribuíram para que eu conseguisse chegar até aqui.

Ao Flávio que esteve do meu lado o tempo todo, me apoiando em diversos sentidos, compartilhando a vida e o caos comigo, mas, sobretudo, se orgulhando de mim. Pela paciência, amor, compreensão, apoio e dedicação à nossa família.

À Gislene, que me trouxe ao mundo e me ensinou sobre resiliência e perseverança.

Ao Francisco, que é um exemplo para mim de dedicação e trabalho.

À Maria de Lourdes que me ensinou a importância do cuidado e da beleza do lar.

Ao Antenor (*In memoriam*), meu querido avô que tinha o sorriso mais doce e alegre do mundo, que cantava comigo e que sempre me amou e me protegeu, que me ensinou a gentileza, bondade e o cuidado com o próximo.

Ao Izaac, meu filho, que vem constantemente me transformando e me ensinando o maternal no amor, no servir, na força e na paciência.

À mim, por não ter desistido e chegado até aqui. Por esses e mais, meu muito obrigada!...

SOUZA, Emely de Almeida. **Aprendizagem Histórica por meio dos Livros “O Cortiço” (1890) e “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” (1960).** Dissertação de Mestrado (Pós-graduação História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade analisar a aprendizagem histórica dos educandos a partir das fontes literárias “O Cortiço” (1890), de Aluísio de Azevedo, e “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” (1960), de Carolina Maria de Jesus. A metodologia de investigação escolhida foi a *Aula-Oficina*, de Isabel Barca (2004), de forma que foram aplicados dois questionários para os estudantes do 8º ano do ensino fundamental, com a finalidade de verificar a influência da literatura nas aulas de História. O primeiro questionário foi sobre o “Perfil dos estudantes” com efeito de conhecer melhor participantes, e o segundo sobre o conhecimento prévio deles. A questão que guia a discussão é: O uso de fontes literárias contribui para uma aprendizagem histórica? A dissertação está pautada no campo teórico da Didática da História, promovendo um diálogo com os conceitos elaborados pelo historiador Jörn Rüsen (2001) (2007) (2015) sobre aprendizagem histórica e consciência histórica. O objetivo central é investigar como os jovens elaboram uma compreensão do passado e desenvolvem consciência histórica em contato com a literatura. As obras analisadas são livros correspondentes a temporalidades distintas, que retratam perspectivas sobre os aspectos sociais no Brasil, a partir de lugares diferentes. O Cortiço”, publicado em 1890, foi escrito por um membro da elite literária, ao passo que “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, publicado em 1960, foi escrito por uma mulher preta e semi-analfabeta, que vivenciou, de forma profunda, o fato de ser moradora de uma favela. Portanto, a pesquisa promoveu um questionamento sobre o papel da literatura em sala de aula e suas potencialidades, demonstrando a capacidade dos estudantes de aprimorarem suas narrativas a partir da fonte histórica literária.

Palavras-chave: Didática da História. Aprendizagem Histórica. Literatura Brasileira. Consciência Histórica. Aula- Oficina.

SOUZA, Emely de Almeida. **Historical Learning Through The Books “The Tenement” (1890) and “Room Of Eviction: Diary Of A Slum Dweller” (1960).** Master's Dissertation (Graduate Social History) – State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the historical learning of students based on the literary sources “O Cortiço” (1890), by Aluísio de Azevedo, and “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” (1960), by Carolina Maria de Jesus. The investigation methodology chosen was the Workshop (Aula-Oficina), proposed by Isabel Barca (2004). Two questionnaires were applied to 8th-grade elementary school students to verify the influence of literature in History classes. The first questionnaire focused on the “Student Profile” to better understand the participants, and the second assessed their prior knowledge. The guiding question for the discussion is: Does the use of literary sources contribute to historical learning? The dissertation is grounded in the theoretical field of Didactics of History, promoting a dialogue with the concepts developed by the historian Jörn Rüsen (2001) (2007) (2015) regarding historical learning and historical consciousness. The central objective is to investigate how young people elaborate an understanding of the past and develop historical consciousness when in contact with literature. The works analyzed correspond to distinct temporalities and portray perspectives on social aspects in Brazil from different standpoints. “O Cortiço,” published in 1890, was written by a member of the literary elite, whereas “Quarto de Despejo: diário de uma favelada,” published in 1960, was written by a Black, semi-literate woman who deeply experienced being a favela resident. Therefore, the research promoted a questioning of the role of literature in the classroom and its potential, demonstrating the students' capacity to enhance their narratives using the literary historical source.

Keywords: History Didactics; Historical Learning; Brazilian Literature; Historical Consciousness; Workshop-class.

LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNB- Câmara de Educação Básica

CNE- Conselho Nacional de Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PEI - Programa de Ensino Integral

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

UEL - Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. ASPECTOS INTRODUTÓRIOS.....	11
1.1 O ENCONTRO COM A LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA	11
1.3 O REPERTÓRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO	14
1.4 O ESTADO DA ARTE.....	22
1.5 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	24
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS TEÓRICOS – DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA, HISTORIOGRAFIA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA	25
2.1 A ESCOLA DOS ANNALES E A RUPTURA COM O HISTORICISMO	25
2.2 A HISTÓRIA CULTURAL.....	28
2.3 O CARÁTER SUBJETIVO DA HISTÓRIA	31
2.4 O CARÁTER NARRATIVO DA HISTÓRIA	39
CAPÍTULO 3 - A LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA	47
3.1 AS OBRAS.....	61
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA <i>O CORTIÇO</i>	62
3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA <i>QUARTO DE DESPEJO</i>	66
CAPÍTULO 4 - ASPECTOS ANALÍTICOS – APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DA LITERATURA	74
4.1 O PROGRAMA DE ESCOLA INTEGRAL	77
4.2 A ESCOLHA DA TURMA	80
4.3 - A INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA COM OS JOVENS: A METODOLOGIA DA AULA-OFICINA	85
4.4 - DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	90
4.5 - ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO I: PERFIL DOS ESTUDANTES	92
4.6 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO II: ATIVIDADE CONHECIMENTOS PRÉVIOS.....	115
4.7 ANÁLISE DAS CATEGORIZAÇÕES.....	131
4.8 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO III: ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	133
4.9 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	153

5 CONCLUSÃO.....	160
6 REFERÊNCIAS.....	162
ANEXOS.....	169
ANEXO A.....	169
ANEXO B.....	175
ANEXO C.....	180
ANEXO D.....	184

CAPÍTULO 1. ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

A presente dissertação tem como foco a investigação da aprendizagem histórica a partir do uso da literatura nas aulas de História, considerando o potencial pedagógico das obras literárias *O Cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo, e *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus. A proposta insere-se no campo teórico da Didática da História e da Educação Histórica, ancorando-se nos conceitos de consciência histórica e aprendizagem histórica discutidos por autores como Jörn Rüsen, Isabel Barca, Peter Lee e Maria Auxiliadora Schmidt.

1.1 O ENCONTRO COM A LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA

O interesse pela literatura me acompanha desde muito nova. Em minha infância sempre fui incentivada a ler e, na adolescência, os livros se tornaram meus grandes companheiros. Agora, na fase adulta, eles continuaram presentes, menos do que eu gostaria, mas presentes.

Nesse sentido, as letras se fizeram presente em minha vida, representando uma gama de conhecimento, capaz de transportar-me para outros lugares, conhecer novos mundos, outras vidas; e, principalmente, oportunizar aprendizagens e enriquecimento do pensamento e do ser. Entrar em contato com a literatura é poder conhecer um pouco mais de si, e do mundo.

Por outro lado, o despertar para o campo de investigação do Ensino de História atravessou-me no segundo ano do curso de Licenciatura em História, na Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), durante a disciplina “Política Educacional”, ofertada pelo Prof. Dr. Carlos Brandão. Foi meu primeiro contato com a área de Educação e, a partir desse foco de interesse, foram abertos caminhos que me possibilitaram a chegada até aqui. O professor da disciplina direcionou meu entusiasmo para a área de maior relação com as propostas comentadas para outro docente e, assim, começou minha jornada no campo do Ensino de História.

Contudo, esse foi apenas o começo da trajetória, pois, para mim, o Ensino de História se tornou o sentido do curso de graduação. Por mais que o curso fosse na

modalidade de licenciatura, portanto devendo ter sua estrutura curricular voltada para a formação de professores, a maioria das disciplinas ofertadas não possuíam o cunho formativo para o magistério. Em decorrência dessa falta, nasceu minha necessidade de estar mais próxima da sala de aula, e foi somente com a participação no Programa de Residência Pedagógica, fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), orientado pelo Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves, que foi possível adquirir uma experiência mais próxima em sala de aula, mesmo que de forma remota, devido ao período da pandemia da Covid19.

A junção do interesse pela Literatura e o Ensino de História se deu pela orientação do mesmo docente, processo do qual surgiu uma pesquisa de Iniciação Científica com a mesma temática da presente dissertação, com a intenção de investigar de que forma a literatura poderia auxiliar os jovens no aprendizado histórico¹. No entanto, a pandemia impediu a pesquisa de ser realizada em sala de aula, como planejado, da mesma forma que as atividades do Programa de Residência Pedagógica aqui mencionado.

1.2 A PESQUISA

A presente pesquisa de mestrado, por sua vez, busca examinar as narrativas elaboradas por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II, do 8º ano, de uma escola pública estadual, localizada no interior de São Paulo, após seu contato com fontes literárias, a fim de investigar a formação de sua consciência histórica. De forma específica, pretende-se demonstrar o recurso valioso que é a literatura para o Ensino de História, e para a formação de uma aprendizagem histórica voltada para a criticidade e reflexão dos educandos; investigando a noção temporal dos estudantes, de forma a constatar se são capazes de identificar períodos históricos e compará-los, relacionando-os com seu próprio cotidiano.

Portanto, pretende-se utilizar a literatura como um instrumento de formação da consciência histórica, superando os parâmetros tradicionais e exemplares, para alcançar uma consciência crítico-genética. Almeja-se, assim, promover uma articulação entre passado e presente, orientada principalmente pela vida

¹ Souza, E.A. **A História do Brasil e Literatura Brasileira**: Aprendizagem Histórica por meio da obra "O Cortiço". 2020. Iniciação Científica, PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica)-Universidade Estadual Julio Mesquita Filho, Assis, 2020.

contemporânea, pautada no respeito aos direitos humanos e nos princípios democráticos que estruturam o mundo social.

Assim, a pesquisa introduzirá a obra *O Cortiço* (1890), do maranhense Aluísio de Azevedo, maior representante brasileiro do Naturalismo, marcante movimento literário. Em suas obras, o autor buscou retratar o povo brasileiro, seu cotidiano e estereótipos, com ênfase em questões sociais e raciais, distribuindo críticas às instituições de poder da época. O cenário da narrativa é o centro econômico e político vigente: o Rio de Janeiro do final do século XIX, com todas as suas transformações multifacetadas.

Por sua vez, a obra *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* (1960), foi escrita por Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra, semianalfabeta, catadora de papel e favelada, que retrata o cotidiano da favela do Canindé em São Paulo, denunciando as mazelas vividas, as condições sociais vigentes, a politicagem, a violência doméstica, os preconceitos, os descasos com a população favelada, entre outros assuntos que a autora de forma crítica e perspicaz traz para os seus leitores.

O manuscrito da autora traz diversas questões íntimas e pessoais, em formato de diário, relatando sua autobiografia e testemunho de vida, ao retratar não somente os acontecimentos corriqueiros, mas também, suas impressões, críticas, sentimentos, frustrações e análises.

Diferentemente do livro de Aluísio de Azevedo que considera o determinismo social o condicionador das vidas humanas, dentro do contexto do século XIX, Carolina Maria de Jesus, no século XX, torna-se protagonista da sua vida e da sua voz, como também, rompe com esse pré-destinação imposta e representada no livro de Azevedo:

[...] permitido pela palavra e tudo o que se relaciona a ela, descobre-se como capaz de escrever a própria história, detendo o poder de ressignificar sua existência e tornar-se sujeito político e socialmente – além do pensamento de ascensão social por meio da divulgação das suas obras (MITSUUCHI, 2018, p.256).

Por meio da reportagem que o jornalista Audálio Dantas, em 1958, foi incumbido de realizar na favela às margens do rio Tiête, o livro escrito em cadernos reciclados de Carolina, pode ser descoberto. E Carolina mostrou ao mundo literário que uma mulher preta, semianalfabeta e catadora de papel também tem seu espaço na literatura, contradizendo uma elite literária branca e letrada. Conforme Zinani (2014, p. 189):

A literatura feminista, como tradução de um grupo subalterno, marginal, cuja posição na sociedade sempre foi minoritária, transformou-se em possibilidade de afirmação desse grupo, de as mulheres tornarem-se sujeitos do discurso. Confinada ao lar, aos afazeres da casa e à criação dos filhos, com pouco ou nenhum acesso à educação formal, as possibilidades de as mulheres produzirem literatura ou qualquer outra forma artística sempre foram muito problemáticas.

Em síntese, a obra oferecerá, aos alunos, uma perspectiva contemporânea e analítica acerca da sociedade, possibilitando a comparação das narrativas que elaboraram a partir do convívio com diversas fontes. A esperança é que a obra de Carolina Maria de Jesus provoque uma maior conscientização sobre questões sociais e ajude na formação de uma consciência histórica mais crítica e reflexiva.

Além disso, o recorte principal das investigações se insere na aprendizagem histórica, pois se se quer compreender a consciência histórica dos jovens, é preciso entender os processos estruturadores do pensamento histórico. Para isso, entende-se que a formação da consciência histórica é a finalidade do Ensino de História, e que tanto os professores quanto os alunos fazem parte dessa construção coletiva. Nesse sentido, não é possível separar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende, pois este aprenderá a atribuir significados para a História, com o fim de orientar-se de acordo com a própria experiência histórica (Schmidt, 2018, p.27).

1.3 O REPERTÓRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O Ensino de História no Brasil tornou-se objeto de estudos entre os historiadores no período da redemocratização brasileira pós ditadura militar (1964-1985). Os espaços construídos de pesquisa em sala de aula, possibilitaram a criação de novos caminhos no interior da academia, ampliando o leque de reflexão e investigação acerca da cognição histórica (Germinari, 2011, p. 55).

Entre os temas investigados, pode-se destacar as pesquisas sobre consciência histórica, conceito advindo do contexto de reunificação da Alemanha, pós Guerra Fria, entre a República Democrática Alemã (RDA) e a República Federal da Alemanha (RFA). Processo que influenciou a cultura e a identidade do povo alemão. Conforme, Jung e Staher (1998, p. 133):

O não reconhecimento da história da Alemanha oriental como parte

da história global alemã desde 1945/49, junto com a experiência da supremacia política e econômica da RFA, produziu o fato de que desde 1994 começou a parecer uma nova identidade germano-oriental. Lentamente se irá reconhecendo que a reconstrução da história da RDA como parte da história da Alemanha em seu conjunto constituía um requisito essencial para o futuro auto-determinado da Alemanha unificada.

A aprendizagem histórica dos alemães foi impactada pelos problemas surgidos no processo de reunificação e uma forma de reparar os danos foi a atribuição da categoria “consciência histórica”. Segundo Jung e Staher (1998, p. 138-139):

O curto debate sobre a validade da “emancipação” ou seja, sobre o alcance da “identidade nacional” como idéia-guia da aprendizagem histórica diminuiu sem grandes controvérsias graças a aceitação da categoria relativamente indeterminada de “consciência histórica”. [...] história na qual se relacionem passado, presente e futuro, de tal modo que pode obter-se uma orientação presente e futura. A categoria de consciência histórica é, por isto, meramente formal, o que explica sua capacidade de consenso.

Um dos pioneiros sobre os estudos teóricos da consciência histórica é o historiador alemão Jörn Rüsen (2001), cujo trabalho se destaca por seu empenho em desenvolver referenciais epistemológicos, tendo como objetivo relacionar a ciência da História com a vida prática dos indivíduos, interligando, metodologicamente, Filosofia da História, Ciência da História e Vida Prática.

Para Rüsen, a consciência histórica é uma competência capaz de relacionar passado, presente e futuro, que tem uma função orientadora para a vida prática do indivíduo, podendo ser desenvolvida nas várias camadas da sociedade, não somente dentro do aparato escolar.

A consciência histórica toma um lugar referencial na aprendizagem histórica, pois norteia a análise do pensamento histórico, um conceito aprofundado pelos escritos de Jörn Rüsen, que diz respeito às operações mentais dos sujeitos. Conforme Jörn Rüsen (2001), é um conceito fundamental em sua Teoria da História e da Didática da História. Refere-se à capacidade dos indivíduos de compreender, interpretar e dar sentido ao passado de maneira crítica e reflexiva. Essa consciência histórica vai além de simplesmente memorizar fatos e datas, pois envolve uma compreensão mais profunda dos processos históricos, das narrativas e interpretações que moldam nossa visão do passado e das implicações que esse conhecimento tem para o presente e o

futuro.

As esferas que englobam a consciência histórica são muito amplas, todavia, Rüsen (2011, p. 36-38) chama atenção para três pontos fundamentais: primeiro, não se pode reduzir a consciência histórica como meramente um conhecimento do passado, pois ela estabelece uma relação temporal entre o passado, o presente e o futuro. Segundo, sua formação se constitui por um conjunto de operações mentais que formam o pensamento histórico e influenciam a cultura humana. Terceiro e último, entende-se que suas funções contribuem para a formação da identidade humana.

Para o autor, a consciência histórica:

[...] é a suma das mudanças temporais do homem e de seu mundo no passado, interpretadas como transformação do tempo natural em tempo humano, vale dizer, como ganho de tempo. Como tal interpretação, ela se insere no quadro de referências de orientação da vida prática atual, no qual pode abrir perspectivas de futuro (Rüsen, 2001, p. 84).

O campo da Educação Histórica, por sua vez, teve como grande precursora a Inglaterra, nas décadas de 1960 e 1970, tendo como um de seus principais expoentes o historiador inglês Peter Lee. A premissa da Educação Histórica se insere na concepção de que o conhecimento histórico precisa produzir sentido histórico para agir no mundo. Partindo da urgência de fortalecer o ensino de História, pesquisadores além de Peter Lee direcionaram seus esforços para os estudos do pensamento histórico dos estudantes, dentre eles: Dennis Shemilt, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby. Entre seus esforços, nasceram dois projetos: o “Projeto 13-16” nos anos 1960, que modificou profundamente o currículo de História utilizado nas escolas britânicas; e o “O Projeto Chata”, nos anos 1990, que teve como propósito “estudar a ocorrência de progressividade no pensamento histórico dos alunos através da análise de narrativas construídas a partir da investigação de fontes históricas imagéticas e escritas.” (Alves, 2013).

Conforme Lee (2011) havia uma grande preocupação no país, na década de 1960, dos educandos pararem de estudar História devido a um currículo descentralizado que fazia muitos deles optarem pela escolha de outras disciplinas, pois “Gostavam mais das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam ‘estórias’ (Lee, 2011, p.13). Foi por meio do “Projeto 13-16”, organizado para atingir jovens de 13 aos

16 anos na Inglaterra, que os pesquisadores conseguiram resgatar um Ensino de História pautado em pensar o passado de forma histórica, mudando a concepção da História como disciplina, de maneira que as crianças pudessem relacionar suas ideias à História, mas também entendendo quando os seus pensamentos passavam por rupturas ou permanências, dando luz a um novo olhar sobre a aprendizagem histórica (Lee, 2001, p.14).

Outro grande projeto que também trouxe mudanças significativas para o Ensino de História na Inglaterra foi o “Projeto CHATA” (Conceitos de História e Abordagens de Ensino). O projeto contou com a participação de 320 alunos entre 6 e 14 anos de idade, de 3 escolas primárias e 6 escolas secundárias, e tinha como finalidade examinar a compreensão histórica dos alunos. Os estudantes responderam perguntas sobre compreensão de causalidades, empatia, objetividade da pesquisa histórica, evidência e narrativa (Germinari, 2011, p.58).

Nesse estudo, foram apresentadas, aos jovens, duas histórias diferentes sobre a presença romana nas ilhas Britânicas. Uma dessas histórias demonstrava os benefícios que os britânicos tiveram com a chegada dos romanos (antes viviam em casas de madeiras) e a outra contava sobre uma vida agradável que os britânicos levavam antes da invasão romana: “Em suma, a primeira história reportava o bem material de que os britânicos beneficiaram, mas que acabou quando os romanos desapareceram. A segunda história era temporalmente mais longa, falava da cultura e da sua permanência” (Lee, 2001, p. 16).

Em síntese, queriam identificar como os participantes da pesquisa encarariam essas duas histórias contraditórias. Assim, concluíram que para “os mais novos, a diferença está na forma como se conta a história”, logo esses não conseguiram identificar que uma mesma história pode ter diversos pontos de vista. Por outro lado, os “alunos mais velhos pensaram que as diferenças decorrem do conhecimento que o autor do texto tem do assunto” (Lee, 2011, p.18-20), portanto partindo do pressuposto de que o conhecimento intrínseco do autor do texto, pode modificar o seu significado.

Para Germinari (2011, p.58), esse projeto possibilitou a compreensão de que a aprendizagem ocorre em termos de uma progressão”:

No modelo proposto por Lee (2001), a progressão da aprendizagem histórica deveria ocorrer pela compreensão sistemática de conceitos substantivos (agricultor, impostos, datas, eventos), e também pela

compreensão de conceitos de segunda ordem, esses relacionados à natureza do conhecimento histórico, como narrativa, relato, explicação histórica, consciência histórica.

A Educação Histórica busca, portanto, entender os sentidos que os jovens atribuem a cada conceito histórico, como apontam Schmidt e Garcia (2006, p. 9). Elas argumentam que a compreensão dos conceitos de segunda ordem, quando aliada à compreensão do passado, resulta em uma progressão da aprendizagem histórica. Os conceitos substantivos são essenciais, mas sozinhos não são suficientes para o aprendizado histórico. Os conceitos de segunda ordem são indispensáveis para dar sentido ao presente, pois permitem que os alunos compreendam a natureza da mudança e da permanência, orientados pelo fluxo do tempo e pelo conhecimento do presente (Lee, 2008, p. 12; Rüsen, 2001, p. 30).

Tais pesquisadores abriram caminhos para uma nova perspectiva de investigação de dados, “envolvendo diferentes níveis de compreensão, explicação, interpretação de fontes e percepção crítica de diversas narrativas históricas” (Alves, 2013, p. 59-60). Dessa forma, a Educação Histórica permite questionar não apenas o modo como a História é ensinada, mas também qual é seu papel formativo e como os alunos constroem seu pensamento histórico.

A Inglaterra foi pioneira em considerar as ideias de segunda ordem (compreensão histórica, evidência histórica, empatia histórica, dentre outros) e substantivas (conteúdos históricos) dos indivíduos como fonte histórica. Nesse contexto, o uso de fontes históricas se torna fundamental para uma Educação Histórica baseada na Teoria e Filosofia da História. Germinari (2011, p. 59) baseado em Braca (2004) descreve os principais aspectos desse processo:

- a) Saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); b) Saber selecionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses; c) Saber entender o nós (identidade) e os outros (alteridade) em diferentes tempos e espaços; d) Saber levantar novas hipóteses de investigação.

Outro conceito, importante de destacar é o de *literacia histórica*, cujo significado vai além de uma “simples leitura e compreensão linguística” evitando apenas uma “grande narrativa” (Barca, 2006, p. 95), pois possibilita a compreensão de mudanças e permanências na relação temporal entre presente, passado e futuro. Para Schmidt,

(2009, p.19) a *literacia histórica* tem por finalidade a construção de uma consciência histórica onde os alunos possam se orientar relacionando presente, passado e futuro, deparando-se com sua identidade em um processo interno.

Esses estudos têm raízes na epistemologia da História, exigindo um teor teórico-metodológico. Segundo Germinari (2011, p.56), os estudos em Educação Histórica podem ser divididos em três núcleos: “a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico”. Ele explica:

As pesquisas sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e à lógica histórica. A análise de ideias substantivas concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações sobre o uso do saber histórico analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana (Germinari, 2011, p.56).

A Educação Histórica no Brasil está em constante ampliação, tendo como destaque o grupo de pesquisa da UFPR que vem inovando nas linhas de pesquisas e contribuindo, de forma significativa, com a produção de artigos em diferentes periódicos, publicações de livros, organização de eventos, dentre outras atividades, vinculados ao LAPEDUH - Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica – coordenado por uma das maiores precursoras da Educação Histórica no Brasil, a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt, que abarca diversos pesquisadores e professores preocupados com a investigação da aprendizagem histórica no Ensino de História. Ela afirma que:

Neste campo, as dimensões e elementos relacionados com a natureza da ciência da História e suas articulações com a aprendizagem e, portanto, o ensino da História, têm sido o objeto e a finalidade das investigações. [...] os trabalhos do historiador e pesquisador inglês Peter Lee, por exemplo, colaboraram no sentido de apontar que a aprendizagem histórica lida com a apropriação dos conceitos substantivos da História, tais como ‘Revolução Industrial Inglesa’, bem

como os conceitos meta históricos, ou seja – ‘os conceitos meta históricos (ou de natureza histórica) são os conceitos inerentes à própria História-ciência que estão sempre presentes quando se estuda História porque lhe dão corpo. Conceitos como evidência, explicação histórica, que se articulam com a narrativa histórica’ (Schmidt, 2017, p. 71).

Essa perspectiva entende os professores de História como investigadores, pois não há aprendizagem histórica sem investigação. Assim sendo, parte-se do ponto inicial da metodologia da presente pesquisa, a *Aula-Oficina*. Trata-se de uma metodologia estruturada por Isabel Barca (2004), constituída por um plano de aula que considera, a priori, as concepções prévias dos estudantes, antes e depois do contato com uma fonte histórica.

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as actividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (Barca, 2004, p. 133).

Visto isso, a presente pesquisa compreende que o professor não é apenas um transmissor do conhecimento, em que o educando apenas recebe as informações de forma passiva, ou é uma tábua rasa onde o professor lapida, como muito bem referiu-se Isabel Barca (2004, p. 132), mas aquele que desempenha a função na construção do processo de ensino-aprendizagem, e é capaz de procurar, questionar, refletir e descobrir junto com os demais educandos as possíveis ramificações da aprendizagem.

Para que isso pudesse acontecer, a investigação baseou-se na metodologia de Isabel Barca, *Aula-Oficina*, que tem por princípio investigar as concepções dos jovens previamente, e após, o contato com uma fonte histórica. Atribuindo-se ao professor uma posição de empenho em assumir-se como “investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (Barca, 2004, p. 133).

A metodologia de Barca possibilita entender de que maneira os estudantes compreendem a História e em que medida constroem o conhecimento histórico. Ramos & Alves (2016, p. 122) ressaltam a importância da metodologia de partir do

que já é sabido, para atingir o não sabido:

Pesquisar o conhecimento prévio dos estudantes acerca de um tema a ser discutido, interpretar as diferentes representações suscitadas por esses mesmos estudantes após a discussão proposta, estabelecer categorias analíticas que permitam o acurado estudo da origem de tais representações permitem aos pesquisadores da Didática da História, por exemplo, a compreenderem em que medida a construção do conhecimento histórico escolar, por meio de seu repertório epistemológico próprio de sua ciência, tem contribuído para a reflexão dos discentes e docentes a respeito das narrativas de orientação no tempo presente

Portanto, as pesquisas que se utilizam do repertório teórico-metodológico da Didática da História e da Educação Histórica são voltadas para a construção do conhecimento histórico e habilidades que capacitam os indivíduos a agirem e se relacionarem com o mundo (Alves, 2013). Em vista disso, a consciência histórica adquire um sentido prático temporal para a vida, porque é através da aprendizagem histórica que ela surge e assume sua relevância para a identidade humana. Entende-se como aprendizagem histórica:

A aprendizagem histórica pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos (Rüsen, 2011, p. 51).

A aprendizagem histórica é considerada como um processo pelo qual os estudantes adquirem conhecimento e compreensão da História de forma significativa e reflexiva, de maneira que sejam incentivados a construir seu próprio conhecimento histórico, considerar diferentes perspectivas e contextos, e refletir sobre as implicações do passado para a sociedade contemporânea. Nesse sentido, a aprendizagem histórica tem uma função prática de estimular a reflexão na cotidianidade, orientando os sujeitos para que possam ser intérpretes de suas próprias experiências temporais (Ramos, Alves, 2016, p. 142).

1.4 O ESTADO DA ARTE

Ao investigar, quantitativamente, o estado da arte sobre a temática que pretende ser desenvolvida nesta dissertação, procurou-se por “literatura e história em sala de aula”, no BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no ano de 2023, obtendo-se 878 resultados, sendo que a sua maioria dentro das áreas de Educação, Letras, Psicologia e Química. Os números diminuem ainda mais se no mesmo acervo for digitado “aprendizagem histórica por meio da literatura nas aulas de História”, com o total de 254 resultados. Ressalte-se que nem todos abordam realmente a aprendizagem histórica, a literatura, e a sala de aula, de forma conjunta, e que nenhum se encaixa com o mesmo objeto do presente estudo.

Na sequência foi feito um levantamento qualitativo, a fim de selecionar alguns trabalhos para serem analisados, com o intuito de identificar investigações que tivessem sido realizadas, em sala de aula, com a temática “a Literatura no Ensino de História”. Dentre os trabalhos encontrados, destacam-se obras que foram analisadas na pesquisa de Iniciação Científica (2020-2021) realizada por esta autora, quais sejam, a tese de Leandra Rajczuk Martins, intitulada, *Literatura e ensino de história: construção de novos conhecimentos e resistência por meio de narrativas consensuais*, defendida no ano de 2015, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisa que guarda semelhanças com a perspectiva teórica que será utilizada nesta pesquisa, pois é embasado em conceitos da Didática da História e da Educação Histórica, além de investigar a aprendizagem histórica por meio da análise das narrativas formadas pelos estudantes. A diferença entre as pesquisas está na metodologia de investigação adotada.

Outro estudo que pode ser ressaltado é o mestrado profissional em História (ProfHistória) de Raul Costa de Carvalho, intitulado *Ensino de História, cotidiano e literatura: escravidão e paternalismo em contos de Machado de Assis*, defendido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2016 que, por sua vez, distancia-se da epistemologia desta pesquisa, mas assemelha-se ao objetivo, qual seja, a investigação das narrativas produzidas pelos alunatos por meio da fonte literária.

Além desses, podem ser destacados as seguintes pesquisas que investigam a construção da aprendizagem histórica utilizando a literatura, como é o caso da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em História Social, da

Universidade Estadual de Londrina (UEL), da autora Vanessa Kiara Rodrigues Milian - *Literatura e ensino de história: a construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir das crônicas de Lima Barreto* (2015).

Convém ressaltar, também, o trabalho de Giovana Maria Carvalho Martins, concluído em 2019, no programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) - *O uso escolar de “Os Miseráveis” em quadrinhos na aprendizagem histórica de jovens estudantes: um estudo na perspectiva do novo humanismo* (2019), que se aproxima da temática e epistemologia da presente pesquisa, porém com objetos diferentes.

Por fim, outra pesquisa a ser destacada, baseada na investigação da formação do pensamento histórico de jovens, por meio da análise de narrativas por eles construídas, se encontra no artigo intitulado “Representações de História em Jovens da Escola Básica e da Universidade: um Estudo sobre Pensamento Histórico e Identidade” (2016), da Prof. Dr^a. Márcia Elisa Teté Ramos e do Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves. O trabalho apresenta um estudo realizado com discentes do Ensino Médio e futuros/as professores/as licenciandos/as do curso de História, objetivando analisar a formação do pensamento histórico de jovens a partir do confronto de representações sociais.

O levantamento teve duração de 4 anos, de 2011 a 2014, com a participação de 89 graduandos do curso de História da UEL (Universidade Estadual de Londrina) e um grupo de 424 estudantes de uma escola da rede pública de educação básica da cidade de Londrina-PR. A princípio, objetivou investigar somente as concepções dos estudantes do Ensino Médio, porém a pesquisa estendeu-se para os pesquisadores graduandos que estavam aplicando o questionário aos educandos da rede básica de ensino, com a finalidade de criar um quadro comparativo entre as respostas dos diferentes grupos.

O estudo contou com um leque de questionamentos qualitativos e de inspiração etnográfica, a fim de atingir um grau de investigação mais profundo. Dentre as perguntas realizadas para os graduandos, uma delas chamou atenção, a que se referia à leitura. Foi perguntado para o grupo de jovens participantes da pesquisa: “Você acha que os estudantes de Ensino Médio leem?”. O resultado foi que 73% dos graduandos pesquisados acreditam que os estudantes do Ensino Médio não são leitores. Se tal pergunta for feita para os Anos Finais do Ensino Fundamental é provável que essa porcentagem permaneça.

Nesse sentido, a partir da pesquisa do estado da arte, concluí-se que a proposta de investigação da presente traz certa originalidade no contexto do Programa de Pós-Graduação em História Social, pois utiliza fontes literárias para analisar a aprendizagem histórica, bem como a construção de consciência histórica por parte de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da educação básica.

1.5 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Diante desse cenário, considera-se relevante apresentar a estrutura geral da investigação realizada a fim de situar o leitor em relação ao percurso metodológico e teórico adotado. A presente dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo traz o objeto de estudo, objetivos geral e específicos, o estado da arte da pesquisa, bem como o anúncio de seu referencial teórico-metodológico. Por fim, apresenta a organização da pesquisa, com resumo do conteúdo de seus capítulos.

O segundo capítulo apresenta o repertório teórico utilizado na pesquisa, baseado nas contribuições de autores como Jörn Rüsen e Peter Lee, que promovem o diálogo entre a Didática da História e a Educação Histórica, visando auxiliar o alunado a desenvolver uma percepção histórica crítica e reflexiva, indo além da mera memorização de dados.

O terceiro capítulo traz as potencialidades da Literatura no âmbito da Didática da História e Educação Histórica, por meio da essência narrativa da História pela perspectiva ruseniana, porém ampliando a discussão com fundamentos em obras de investigadores de outros campos epistemológicos como Todorov, Barros, Ricœur, Veyne e Certeau. Além disso, apresentará as obras literárias que serão utilizadas na pesquisa - *O Cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo, e *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus, contextualizando e examinando suas temáticas históricas.

O quarto capítulo trata dos aspectos analíticos, tendo início com a apresentação do Programa de Escola Integral e da justificativa para a escolha da turma que seguiu o desenvolvimento da pesquisa. Na sequência discute a metodologia aplicada na realização da pesquisa, baseada nos trabalhos da professora Isabel Barca (2004) sobre a *Aula-Oficina*, uma abordagem que promove

uma aprendizagem ativa, participativa e centrada no estudante. Na continuidade serão expostos os demais instrumentos metodológicos utilizados, explicando sua implementação no contexto escolar, além da realização de uma primeira análise dos dados coletados. Por fim, a análise e discussão dos resultados obtidos através da utilização dos questionários e de outras estratégias metodológicas serão apresentados.

Por fim, o quinto capítulo apresenta as conclusões da pesquisa, reunindo as reflexões e as potenciais extensões do trabalho efetuado.

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS TEÓRICOS – DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA, HISTORIOGRAFIA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

2.1 A ESCOLA DOS ANNALES E A RUPTURA COM O HISTORICISMO

A Escola dos Annales é um movimento historiográfico que surgiu na França no início do século XX e teve um impacto significativo no campo da História, pois se tornou um veículo importante para a difusão de ideias com uma nova abordagem histórica, ela recebeu esse nome devido à revista *Annales d'histoire économique et sociale* fundada em 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre. De forma inovadora a revista rompe com as práticas tradicionais de estudo histórico, introduzindo novos métodos de pesquisa e análise.

Ao introduzir uma abordagem inovadora para a historiografia, a Escola dos Annales desafiou as tradições anteriores que focavam, sobretudo, em acontecimentos políticos, biografias de autoridades e narrativas cronológicas sequenciais. Ao invés disso, procuraram uma narrativa mais abrangente que incorporasse dimensões econômicas, sociais, culturais e ambientais. Conforme Peter Burke (1990, p. 23), a revista foi planejada para ser especial, singular, como nunca tinham observado anteriormente, com a intenção de promover uma liderança intelectual, uma nova abordagem e interdisciplinar. Segundo Burke (1990), os encontros diários em Estrasburgo entre Bloch e Febvre foram fundamentais para o movimento dos Annales, uma vez que a cidade era vista como uma cidade universitária, um ambiente propício para inovações intelectuais e troca de ideias.

O primeiro número surgiu em 15 de janeiro de 1929. Trazia uma mensagem dos editores, na qual explicavam que a revista havia sido

planejada muito tempo antes, e lamentavam as barreiras existentes entre historiadores e cientistas sociais, enfatizando a necessidade de intercâmbio intelectual. O comitê editorial incluía não somente historiadores, antigos e modernos, mas também um geógrafo (Albert Demangeon), um sociólogo (Maurice Halbwachs), um economista (Charles Rist), um cientista político (André Siegfried, um antigo discípulo de Vidal de la Blache).

Dentre as principais características e contribuições da Escola dos *Annales*, pode ser citado seu aspecto de “longa duração”, onde pretende-se estudar os fenômenos históricos em um período extenso, podendo abranger séculos ou até mesmo milênios, de forma que os fenômenos históricos sejam contemplados em sua complexidade e gradualmente, não em eventos pontuais e isolados. Para eles, a sociedade precisava ser entendida em sua totalidade, ou seja, como “história total”, abarcando seus aspectos políticos e econômicos, mas também culturais, de mentalidade e de práticas cotidianas.

Além disso, os *Annales* buscaram a comunicação com outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Antropologia, Geografia, Economia e Psicologia, para enriquecer suas análises históricas, portanto, para os estudiosos adeptos a essa nova historiografia, passou-se a atribuir maior valor às fontes históricas, muito além dos documentos e arquivos, sendo incorporadas outras fontes como diários, inventários, mapa, iconografia, literatura e qualquer outro registro de manifestação cultural.

Apesar de ter sido um movimento que nasceu na França, suas inovações e abordagens alcançaram diversos países, contribuindo para uma renovação histórica e para o desenvolvimento de outras pesquisas e estudos dentro da História. Por essa razão, o historiador Peter Burke (1990) a define como “A Revolução Francesa da historiografia”.

O movimento dos *Annales* constitui uma grande influência para a historiografia ocidental, representando uma ruptura pelo modo de estudar e entender a História, estabelecendo uma crítica assídua para a historiografia da sua época, especialmente para os conservadores do Historicismo. Com uma emergente necessidade de se legitimar, novos métodos e recortes teóricos e historiográficos foram incorporados. O historiador José D’Assunção Barros ao tratar do historicismo, afirma:

O Historicismo constituiu um grande e complexo movimento dentro

da história da historiografia ocidental. Iniciado pela Escola Histórica Alemã de Ranke, e apresentando alguns precursores, sobretudo na passagem do século XVIII para o XIX, o movimento veio a abrigar tendências relativamente diversificadas, apesar de uma oposição mais geral contra o Positivismo, que foi no século XIX outro grande paradigma das ciências humanas (com forte influência sobre a História) (Barros, 2010, p. 80).

Há uma grande crítica ao historicismo, muito relevante, especialmente no que diz respeito à sua aproximação aos interesses de uma sociedade elitizada europeia e ao fato de ser gerenciada e patrocinada pelos grandes estados nacionais. No entanto, o foco aqui não é fazer juízo de valor entre uma corrente historiográfica e outra, mas sim entender seu auxílio individual para a formação da História e sua contribuição para a presente pesquisa.

Com isso, dentre as contribuições do historicismo, pode-se citar: a concepção da História como uma disciplina autônoma na Universidade, capaz de buscar pelo seu referencial metodológico e sua própria identidade; crítica ao documento; e “constituição de uma nova figura de historiador especializado por oposição ao historiador diletante ou em relação ao erudito iluminista que incluía a história entre uma de suas várias preocupações” (Barros, 2010, p. 80). Essa é a cara do historicismo, um conversador que buscava sua individualidade e rigor acadêmico.

Barros (2010) contribui para a compreensão do tema. Segundo o autor, o início do historicismo ainda estava fortemente influenciado pelo positivismo, com o ideal de uma neutralidade histórica e da narração dos fatos “por eles mesmos”. Contudo, o historicismo foi, aos poucos, se afastando desse paradigma. Em primeiro lugar, destaca-se a busca pela particularidade histórica, em oposição às grandes generalizações promovidas pelo Iluminismo. Em segundo, o movimento passou a buscar sua própria identidade teórica. Por fim, desenvolveu-se um vínculo crescente com a hermenêutica. Sobre o último tópico, Barros ressalta o seguinte:

Nem todos os historicistas estariam de acordo com este terceiro item, e há muitas variações entre os que o incluem como traço fundamental para a identidade historicista. **Trata-se aqui da questão da subjetividade do próprio historiador.** Por oposição ao Positivismo – que apregoava a possibilidade de uma “neutralidade” do cientista social – certos setores do historicismo começaram a estender sua compreensão de pura historicidade do mundo não mais apenas aos objetos historiográficos a serem examinados pelos historiadores, que eram as sociedades humanas, mas também aos

próprios historiadores enquanto agentes produtores do conhecimento histórico (Barros, 2010, p. 81).²

Uma observação precisa ser feita, como bem salientou Barros, não cabe reduzir a produção e as concepções dos historicistas do século XIX e início do XX a um pensamento linear. Apesar do historicismo estar associado ao caráter acontecimental da História, conhecida como “História factual” denominada pelos *Annales*.

Os fundadores dos *Annales* não direcionaram suas críticas às reflexões pertinentes dos historiadores e filósofos hermenêuticos, todavia não mediram esforços para ir contra a visão de uma história relacionada apenas aos fatos narrados, a conhecida “história historizante”, demonstrando todo a seu exame minucioso, ácido e corrosivo³. Muitos são os estudos que permeiam essa temática, entretanto, nossa intenção não é reconstruir a trajetória dos *Annales*, mas sim entender de que maneira a corrente historiográfica influenciou a formação da História Cultural.

2.2 A HISTÓRIA CULTURAL

Para Burke (1990, p. 57-58), até a Terceira Geração, a História das Mentalidades e a História Cultural situavam-se às margens da historiografia⁴, embora não fossem completamente ignoradas. O grande destaque da geração de Braudel foi o historiador Philippe Ariès que, em conjunto com Jean-Louis Flandrin, percebeu a atenção que precisava ser dada para os estudos das mentalidades, com os temas sobre a morte, sexualidade e infância. Além disso, tais estudos contribuíram pavimentaram um caminho para a construção de histórias da mentalidade apoiadas em fontes literárias⁵.

² Grifos da autora.

³ Expressão que tomaram emprestada de Simiand, um economista que fizera uma implacável crítica contra um segundo manual publicado por Seignobos em 1901. A exemplar crítica de Simiand aparece em seu artigo para a Revue de Synthèse Historique intitulado “Méthode historique et Sciences Sociales”, e é sintoma da grande crítica que começava a ser movida contra a historiografia factual pelas ciências sociais que se afirmavam no século XX (BARROS, 2010, p. 83).⁴

⁴ A marginalização da história das mentalidades apontada por Burke (1990, p. 60), é apresentada por meio de duas causas: a maioria dos historiadores da época acreditavam que a história social e econômica era mais importante do que outras, e os estudos da mentalidade não possuía a nova abordagem quantitativa determinada pelos estudiosos.

⁵ Para o autor (1990, p. 56), na Terceira Geração dos Annales, o campo das mentalidades foi redescoberto após 1968, liderado por estudiosos como Braudel e Le Goff, proporcionando mudanças

Segundo José D'Assunção Barros (2012, p. 337), os tratamentos metodológicos utilizados pelos historiadores das mentalidades podem ser classificados em três vertentes principais: a abordagem serial, a escolha de um recorte privilegiado que sirva de projeção das atitudes coletivas (como uma aldeia, uma prática cultural ou uma vida específica) e a abordagem extensiva de fontes de naturezas diversas. Ariès enquadra-se nessa última categoria, pois utilizava um vasto conjunto de fontes para fundamentar seus estudos.

Em 1977, Ariès publicou *O Homem Diante da Morte*, obra que explora caminhos entre a história e a literatura. Nela, o autor recorre a uma grande variedade de fontes, como literatura, hagiografias, poemas, canções, crônicas, testemunhos anônimos, fontes iconográficas e objetos da cultura material. Ele próprio se descrevia como um “autor domingueiro”, já que seus textos possuíam a leveza de uma leitura ou de uma conversa de domingo à tarde.

O historiador Michel Luc Vovelle considera a pluralidade de fontes utilizada na obra de Ariès, asseverando que:

Em sua rica síntese, *L'homme devant la mort* (O homem diante da morte), Philippe Ariès oferece uma demonstração da relação equívoca que une atualmente uma certa história nova das mentalidades ao testemunho literário. As referências múltiplas de uma cultura facetada permitem ao autor extrair o máximo de todo um estoque de dados, coletados em todos os registros, desde a arqueologia ou iconografia aos escritos religiosos ou profanos, anônimos ou de autor conhecido (VOVELLE, 1987, p. 51).

A literatura foi vista como um instrumento de auxílio a historiadores que decretam seu compromisso com os estudos da mentalidade, como é o caso de Phillipe Ariès. Não é à toa que seu caminho na historiografia ganha ainda mais destaque no interior da História Cultural, movimento historiográfico originado após a Terceira Geração dos Annales.

Com caráter de ruptura, a História Cultural foge do tradicionalismo dentro da História ao explorar experiências e perspectivas das pessoas comuns, bem como as

intelectuais significativas para a historiografia, como a inclusão de mulheres como Christiane Klapisch, Arlette Farge, Mona Ozouf e Michèle Perrot. Além disso, o campo historiográfico ampliou-se para a história da mulher, liderados principalmente por Georges Duby e Michèle Perrot. A psico-história, a nova história econômica, a história da cultura popular, antropologia simbólica, são tendências que também acompanham os autores desse terceiro período.

diferentes formas de expressão cultural, como arte, literatura, música, religião, rituais, tradições orais, práticas cotidianas e comportamentos sociais, de forma que ampliou as possíveis fontes históricas a serem utilizadas pela historiografia.

Após a História Cultural, os historiadores intensificaram a análise de fontes diversas, incluindo documentos escritos, registros visuais, testemunhos orais, produções artísticas e materiais culturais, a fim de reconstruir e interpretar as 'diferentes camadas e significados da cultura em determinado período. Eles investigam como as práticas culturais refletem as ideologias, identidades e relações de poder presentes em uma sociedade, bem como como elas mudam ao longo do tempo.

Como precursor das pesquisas produzidas, temos as contribuições significativas do historiador Roger Chartier para os estudos dos campos dos impressos e da leitura:

Numa época em que nossa relação com o passado está ameaçada pela forte tentação de criar histórias imaginadas ou imaginárias, é fundamental e urgente a reflexão sobre as condições que permitem sustentar um discurso histórico como representação e explicação adequadas da realidade que foi. Supondo em seu princípio a distância entre saber crítico e reconhecimento imediato, essa reflexão participa do longo processo de emancipação da história com respeito à memória e com respeito à fábula, também verossímil (Chartier, 2009, p. 31).

A História Cultural deu-se a partir do fortalecimento de disciplinas, como Psicologia, Sociologia e Linguística, que colocaram os objetos e a metodologia historiográfica tradicionais em risco. Segundo Chartier (1998, p. 15), a estratégia dos historiadores foi a inclusão de outras fontes como objeto de pesquisa, como questões referentes à vida, morte e rituais, crenças e comportamentos religiosos e sociais, relações familiares, entre outros. Tal plano possibilitou um novo campo que pode “experimentar tratamentos inéditos” e empréstimos de técnicas das disciplinas vizinhas.

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de

apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado (Chartier, 1998, p. 16-17).

2.3 O CARÁTER SUBJETIVO DA HISTÓRIA

Se nas ciências ditas empíricas a objetividade obedece a limites impostos pelo rigor do método e pela demanda antecipadamente colocada pelo objeto de estudo, na ciência histórica a arte reside na relação entre a objetividade (do trabalho metodológico junto às fontes) e a subjetividade (do ato interpretativo do pesquisador). Subjetividade e objetividade, entremeadas, constituiriam o ato artístico e metodológico de fazer (e viver) História (Alves, 2013, p. 52).

Foi decidido abordar o caráter subjetivo da História, já que seu aspecto objetivo tem sido amplamente valorizado. Segundo José Costa D'Assunção Barros, as correntes positivista e historicista levaram os historiadores a buscar uma suposta neutralidade, aproximando a História das ciências naturais. Em seu artigo “Subjetividade e Relativismo na História”, Barros destaca a visão de Jörn Rüsen (1996) e de outros historiadores do século XX sobre as diferentes formas de subjetividade na produção historiográfica. Para Rüsen (1996), a subjetividade do historiador se manifesta em quatro dimensões principais: *Perspectividade*, *Retrospectividade*, *Particularidade* e *Seletividade*.

A *Perspectividade* diz respeito à conexão entre o presente e o que ocorreu. Nenhum historiador escapa das questões e desafios da época em que vive, o que afeta sua percepção do passado. Assim, à medida que novos debates aparecem na sociedade, novas visões e áreas de análise também surgem, reconfigurando a maneira como a História é pesquisada. A *Retrospectividade* refere-se à conexão entre o ontem e o amanhã. O historiador não só analisa os eventos do passado, mas também formula previsões sobre o que está por vir. Essas previsões impactam sua compreensão do passado e, em certos momentos, atuam como justificativas para certas visões ou expectativas em relação ao futuro.

A *Particularidade* está relacionada à identidade do historiador e aos fatores que moldam sua visão de mundo, como nacionalidade, religião, etnia e experiências pessoais. Esses elementos influenciam diretamente sua interpretação dos fatos

históricos. A subjetividade, portanto, emerge do cruzamento dessas particularidades. Como afirma Rüsen - “Na medida em que cada identidade é particular, a intersubjetividade, relativamente à diferença entre as particularidades, é uma questão de como correlacionar estas particularidades.” (Rüsen, 1996, p. 98, apud Barros, 2011).

A *intersubjetividade*, por sua vez, envolve todas as influências que atuam sobre o historiador na construção do conhecimento histórico. Barros ressalta que até mesmo a comunidade acadêmica forma uma rede de intersubjetividades, onde o diálogo e a troca de ideias entre historiadores impactam a produção do saber histórico.

Por fim, a *Seletividade* do historiador é condicionada pelas três dimensões anteriores e se reflete na escolha das fontes, na definição dos fatos históricos considerados relevantes e na formulação dos problemas de pesquisa. Dessa forma, a subjetividade não apenas orienta a maneira como o passado é interpretado, mas também determina quais eventos são investigados, quais documentos são utilizados e quais narrativas são construídas.

Historiadores de diferentes épocas (afetados por distintas “perspectividades”), com diferentes expectativas sobre o futuro (sujeitos a produzir diversificadas “retrospectividades”), e mergulhados nas suas singulares “particularidades” (pertença a identidades diversas), selecionarão elementos distintos das fontes históricas por eles constituídas. Da documentação disponível, das evidências que poderiam estar acessíveis à operação historiográfica, dos conteúdos empíricos diversos, da experiência histórica, enfim, os diversos historiadores só conseguirão extrair determinadas informações e não outras, só poderão elaborar certas leituras que se relacionam aos problemas e horizontes de leitura que os afetam (Barros, 2011, p.08 e 09).

Em resumo, Barros destaca que o relativismo surgiu como um ponto de disputa entre historicistas e positivistas. No âmbito do historicismo, filósofos como Droysen e Dilthey reconheceram que a subjetividade influi inevitavelmente no resultado da historiografia. Um século depois, Michel Foucault (1973) apresentou considerações sobre as várias interpretações do conceito de “verdade”. Paul Veyne (1971) e Hayden White (1973), aprofundaram essa análise, com White argumentando que a História não é apenas um conjunto de fatos objetivos, mas um texto narrativo criado por meio da linguagem. Essas teorias fizeram com que historiadores pós-modernos questionassem a objetividade da História.

Muitos são os autores que estudaram sobre o conceito de objetividade e subjetividade, esses são apenas alguns exemplos, também não poderia deixar de ser mencionados autores como Certeau(1982) e Reinhart Koselleck (2006) e o filósofo Paul Ricoeur(1968); esse ultimo representando a tentativa de conciliação e complementação entre as duas esferas apartando-se do positivismo e do historicismo, representando o equilíbrio.

Conforme Ricoeur (1968), a história está inelutavelmente associada ao campo da objetividade, à forma metódica de enxergar os objetos e o passado. Da mesma forma, é esperado que o historiador possua uma subjetividade, entretanto, uma subjetividade de qualidade, uma que o autor considera boa, uma que convém para a objetividade. Assim, para Ricoeur, a subjetividade pode ser dividida em duas, uma boa e outra má. A subjetividade boa é capaz de auxiliar o leitor dos historiadores a uma reflexão, e a má deforma o objeto por meio de interesses particulares.

[...] o historiador faz parte da história; não apenas no sentido vulgar de que o passado é o passado de seu presente, mas no sentido de que os homens do passado fazem parte da mesma Humanidade. A história é, portanto, uma das maneiras pelas quais os homens 'repetem' o fato de pertencerem à mesma Humanidade; é um setor da comunicação das consciências, um setor cindido pela fase metodológica do vestígio e do documento, um setor, portanto, distinto do diálogo em que o outro responde, mas não um setor inteiramente separado da intersubjetividade total, a qual permanece sempre aberta e em debate (Ricoeur, 1968, p. 32).

Destarte, a objetividade acompanha primordialmente o historiador. Marc Bloch, citado por Ricoeur, mostra que a História está em constante observação de vestígios, não conseguindo completar a análise do objeto como um todo, mas nem por isso não deva ser considerado ciência, pois possui métodos, teoria, metodologia e análise. As fontes não falam por si próprias, para esses intelectuais, o historiador é o responsável por lançá-las às perguntas e concretizar análises:

Reconstituir um acontecimento, ou antes uma série de acontecimentos, ou uma situação, ou uma instituição, com base nos documentos, é elaborar uma conduta de objetividade de tipo próprio, mas irrecusável; pois essa reconstituição supõe que o documento seja perscrutado, obrigado a falar; que o historiador vá ao encontro de seu sentido, arremessando-lhe uma hipótese de trabalho; é essa pesquisa que simultaneamente eleva o vestígio à dignidade de

documento significativo, e eleva o próprio passado à dignidade de fato histórico. O documento não era documento antes de o historiador cogitar de perscrutá-lo, e assim o historiador institui, se assim podemos dizer, o documento como documento após sua intervenção e sua observação; simultaneamente, institui ele os fatos históricos (Ricoeur, 1968, p. 25- 26).

O historiador francês Marc Bloch foi um dos fundadores da *Escola dos Annales* em conjunto com Lucien Febvre. Frequentou a École Normale, assim como Febvre; sua maior influência foi a do sociólogo Émile Durkheim, tendo um compromisso maior com a sociologia. Apesar de seu interesse pairar em História política, especializou-se em história medieval, contudo é atribuído a ele um caráter interdisciplinar (Burke, 1990, p. 156).

Bloch consolidou a ideia da prática historiadora em seu famoso livro *Apologia da História* ou *O Ofício de Historiador*, onde deixou reflexões fundamentais sobre os documentos históricos, a concepção de História e o papel do historiador. Dentre as suas contribuições, destaca-se o questionamento à visão tradicional de que a “História é a ciência do passado”. Segundo Bloch, o verdadeiro objeto de estudo do historiador são os homens no tempo.

O autor francês apresenta grandes questionamentos para os historiadores, o primeiro dele já dialoga com o aspecto subjetivo da História - a escolha particular do historiador. Como bem menciona, o historiador é como um caçador, onde seu alvo é o homem, sempre o homem.

Não deixa de ser menos verdade que, face à imensa e confusa realidade, o historiador é necessariamente levado a nela recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas; em consequência, a nela fazer uma escolha que, muito claramente, não é a mesma que a do biólogo, por exemplo; que será propriamente uma escolha de historiador. Este é um autêntico problema de ação. Ele nos acompanhará ao longo de todo o nosso estudo (Bloch, 2001, p. 52).

Para Bloch, não é trabalho da História reconstruir cada mínimo pedaço de acontecimentos, e sim as luzes de investigações e análises, procurando não recair em coincidências, considerando diversos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. A História, enquanto ciência, passou por diversas modificações ao longo do tempo, seja em seu tratamento junto aos vestígios do passado, seja com relação

aos objetos de estudo, sujeitos, espaços, abordagens, problemas e fontes, tornando o trabalho do historiador mais complexo e inclusivo, no último século.

Em tempos de crises políticas e identitárias a história tornou-se uma vez mais matéria- prima discursiva para tribos, grupos, povos e nações. Diante da chamada onda pós- moderna, do relativismo filosófico, a história foi pressionada quanto aos seus resultados, para alguns entrou em crise. Nesse momento, olhares voltados para a prática típica do ofício de historiador salientaram a pedra angular de todo trabalho histórico: os documentos, as evidências de uma época, as fontes históricas (Aquino, 2014, p. 3).

Neste cenário, a literatura também foi considerada um vestígio valioso do passado que também precisava ser notada e estudada pelos historiadores. Longe de aproximar a ciência da História à ficção, mas de considerá-la em seu processo de especificidade e entender suas contribuições para o ofício do historiador.

Eric Hobsbawm, afirma a importância do historiador, o antipositivista, distinguir entre a ficção e o fato (Hobsbawm, 2013, p.19). Apesar disso, não nega à literatura a sua magnitude, pois: “Uma reflexão curiosa sobre a vasta literatura é a de que, até onde eu sei, ela nunca foi sistematicamente examinada no intuito de avaliar a previsibilidade histórica, embora estivesse repleta de previsões passadas e presentes” (Hobsbawm, p. 76 e 77).

Dessa forma, entre as atribuições do historiador está a reconstrução e a análise das narrativas e experiências humanas no tempo. No entanto, é fundamental destacar a relevância de um método científico na História, o que envolve a noção de historicidade e, conseqüentemente, exige evidências empíricas, como fontes, vestígios e a observação rigorosa dos fatos. Nesse sentido, a literatura figura como uma dessas fontes possíveis, entre tantas outras.

Insistir na supremacia da evidência e na importância central da distinção entre fato histórico verificável e ficção é apenas uma das maneiras de exercer a responsabilidade do historiador e, como a atual fabricação histórica não é o que era antigamente, talvez não seja a mais importante. Ler os desejos do presente no passado ou, em termos técnicos, anacronismo, é a técnica mais comum e conveniente de criar uma história que satisfaça as necessidades do que Benedict Anderson chamou ‘comunidades imaginadas’ ou coletivos, que não são, de modo algum, apenas nacionais (Hobsbawm, 2013, p. 373).

Desse modo, verifica-se uma ampliação, tanto das fontes quanto das formas de tratá-las, rompendo com a antiga fidelidade cega à objetividade das fontes e propondo uma análise mais minuciosa, de caráter teórico e metodológico. Reconhece-se, assim, que cada fonte carrega em si vestígios do passado, ideologias oriundas de seu contexto de produção, marcas do cenário histórico em que foi composta e representações das forças atuantes na sociedade. O historiador Maurício de Aquino (2014, p. 6), entende que todo o processo de investigação e observação de uma fonte histórica precisa ser criteriosa, entendendo-as como evidências do passado e “não vozes de autoridade ou espelhos límpidos de outra época”. Assim sendo, elaborou 10 etapas para os historiadores utilizarem junto às fontes históricas:

1. Determinar o tipo de documento (escrito ou não escrito etc.) e atentar para as suas especificidades.
2. Definir a extensão da fonte histórica objeto de estudo (documento integral ou parcial, série etc.).
3. Identificar a época e as circunstâncias de produção do documento (arrolando acontecimentos que podem ter exercido influência na sua produção).
4. Identificar o autor ou autores (caso estes sejam conhecidos) e conhecer as circunstâncias pessoais que podem ter exercido influência na produção do documento.
5. Determinar a ideia geral contida no documento: decompô-lo em diferentes partes ou temas, buscando relações entre eles.
6. Relacionar essa ideia geral com as circunstâncias de produção do documento entendendo o documento no contexto de sua época (inclusive o significado de palavras e expressões empregadas).
7. Identificar e discutir os critérios possivelmente adotados por quem produziu o documento.
8. Explicitar as informações contidas no documento: verificar datas, acontecimentos, pessoas, lugares, afirmações etc.
9. Cruzar o documento com outras fontes históricas (cotejar informações, justapor documentos, relacionar textos e contextos, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências).
10. Reconstruir textualmente determinada situação histórica através do (s) documento (s) analisado (s).

Se não há ofício do historiador sem fontes históricas, também não pode haver um ensino legítimo de História sem atividades que as envolvam. O trabalho com fontes em sala de aula, além de ser essencial ao método de ensino, proporciona aos discentes a oportunidade de desenvolver noções mais complexas sobre a História, bem como de participar ativamente da construção do conhecimento histórico.

Quanto ao uso de tais documentos/fontes em sala de aula, há

importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma (Caimi, 2008, p. 13).

A História, enquanto ciência, sempre manteve uma relação estreita com a vida prática, pois ambas surgem das necessidades de orientação que atravessam a sociedade e afeta cotidianamente, não sendo possível separá-las por completo. Nesse contexto, torna-se cada vez mais relevante possibilitar, ao estudante, uma aproximação entre as especificidades da disciplina histórica e seu próprio repertório cultural e social, bem como com os temas que o afetam diretamente.

[...] ela [a *ciência da História*] emerge de uma inegável carência profunda de todos os homens que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentaram em seu mundo e de si mesmos. A ciência é desafiada por essa carência, cuja evidência ela não tem muito como negar, por dois motivos: de um lado, a ciência é (ao menos no que ela diz de si mesma) um produto racional do tratamento da história; de outro lado, a reflexão humana sobre a história (inclusive na ciência da história) tem por finalidade obter um conhecimento histórico com o qual se pode situar qualquer um no processo do tempo (RÜSEN, 2001, p. 12, grifos da autora).

O conceito de objetividade e subjetividade também podem ser encontrados nas obras de Michel de Certeau. Para o autor, a História “objetiva” ainda se relaciona com os aspectos positivistas, em busca de uma “verdade” centrada em “fatos históricos”, todavia compreende-se que a interpretação histórica decorre de um “sistema de referência”, o que remete à “subjetividade do autor” (Certeau, 2011, p.57).

Certeau (2011, p.69) argumenta que a ciência nasce com um caráter classificatório e exclusivo. O historiador, diferentemente do escritor literário, não busca atingir o mesmo público ou provocar as mesmas emoções; ao contrário, deseja ocupar um lugar de restrição e rigor metodológico. No entanto, o fato de um livro ser bem recebido pelo público não o qualifica como obra historiográfica, o que lhe confere esse status é o reconhecimento por seus pares. Em trechos posteriores,

é possível perceber que o ponto central do autor consiste em reconhecer a importância do *nós*, isto é, do autor enquanto sujeito que constroi o discurso historiográfico. Acima de tudo, Certeau enfatiza que a pesquisa individual não é suficiente para construir a história: ela é fruto de um trabalho coletivo, resultado do entrelaçamento entre subjetividades e objetividades.

O estatuto dos indivíduos que têm – e somente eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir um discurso semelhante depende de uma ‘agregação’ que classifica o ‘eu’ do escritor no ‘nós’ de um trabalho coletivo, ou que habilita um locutor a falar o discurso historiográfico. Este discurso – e o grupo que o produz – faz o historiador, mesmo que a ideologia atomista de uma profissão ‘liberal’ mantenha a ficção do sujeito autor e deixe acreditar que a pesquisa individual constrói a história (Certeau, 2011, p. 71).

Certeau nos ajuda a afirmar, e não a reduzir, a subjetividade no campo da História, pois o que formula o texto histórico é o resultado de novas interpretações, métodos renovados, adequações diversas e um novo significado atribuído ao conceito de documento. Esses elementos constroem o que se conhece como um conjunto de práticas importantes para a investigação científica. Um estudo se desenvolve a partir de sua relação com outros trabalhos e, nesse sentido, o historiador define essa simetria como o “estado da questão”, isto é, uma forma de investigar as problemáticas já exploradas e os vazios identificados, permitindo que a pesquisa se mantenha sempre em constante elaboração. As escolhas feitas pelos historiadores nesse processo de averiguação, pesquisa e observação partem, inevitavelmente, de sua dimensão subjetiva.

O livro ou o artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo que funciona como um laboratório. Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao complexo de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma ‘realidade’ passada. É o produto de um lugar (Certeau, 2011, p. 72).

A História e a literatura, ocuparam posições distintas no campo do conhecimento, a primeira estava em buscar a verdade sobre o passado e a segunda na criação na representatividade no foco criativo e ficcional. Entretanto, na década

de 1970, os interesses historiográficos começaram a englobar assuntos como: costumes, valores e expressões culturais. Essa alteração foi motivada pela chamada Nova História, que introduziu uma perspectiva interdisciplinar, expandindo o domínio e valorizando a literatura como uma relevante fonte para entender as mentalidades e as representações sociais. Assim, a História e a literatura começaram a se comunicar mais profundamente, favorecendo uma análise mais abrangente e complexa das sociedades ao longo do tempo.

2.4 O CARÁTER NARRATIVO DA HISTÓRIA

O objetivo neste trabalho não é declarar que a História se limita a um tipo de literatura, mas sim ressaltar sua natureza narrativa. Para sustentar essa visão, serão utilizadas as obras de Jörn Rüsen, como referencial teórico para validar a abordagem escolhida. Conforme Rüsen (1996), a narrativa aproxima o caráter literário da historiografia e os princípios linguísticos que formam a História. A objetividade, por sua vez, caracteriza um determinado tipo de conhecimento procedentes de uma pesquisa e seus métodos.

Rüsen (1996, p. 76) estrutura a explicação desses conceitos a partir de duas tradições distintas. A primeira é a “tradição pré-moderna da retórica”, na qual o trabalho do historiador era concebido como uma prática literária de narração, orientada por aspirações de verdade. A segunda é o “processo de racionalização modernizadora”, que passa a compreender a investigação histórica como um instrumento de garantia da objetividade, consolidando, assim, a História como uma disciplina acadêmica.

Na “tradição pré-moderna”, o passado era valorizado sobretudo por seu conteúdo moral, sendo interpretado como uma mensagem exemplar para o presente. Em contrapartida, o discurso moderno rompe com essa abordagem moralizante e passa a enfatizar a necessidade de uma relação crítica entre o historiador e a experiência do passado, mediada pela análise rigorosa das fontes documentais.

Com o avanço da pesquisa histórica, a metahistória passou a contribuir em dois aspectos fundamentais. Primeiro, ao reforçar a legitimidade acadêmica da profissão de historiador, destacando a natureza científica do conhecimento histórico, embora

distinta da metodologia das ciências naturais, com as quais, em determinados momentos, tentou-se equivocadamente aproximá-la. Em segundo lugar, ao reconhecer a narratividade como critério essencial para delimitar a especificidade e a singularidade do saber histórico, na medida em que ela revela os diferentes modos de construir sentido e interpretar o passado (Rüsen, 1996, p. 77).

Para Rüsen (1996, p.93) a História é, de fato, uma narrativa construída pelos historiadores, mas essa construção tem limites. Não é uma ficção livre; há elementos que são previamente dados, ou seja, fatos, documentos, vestígios do passado que precisam ser reconhecidos e levados em consideração. Os historiadores interpretam os fatos, escolhem enfoques e destacam certos aspectos, mas não podem simplesmente criar eventos que nunca aconteceram. A História precisa se apoiar em evidências concretas e ser reconhecida dentro de uma base empírica. Rüsen, tenta aproximar esses dois movimentos, mas para isso ele conceitualiza a objetividade.

O primeiro significado atribuído à objetividade está relacionado à sua função de legitimar o pensamento histórico e a própria historiografia, tornando-os possíveis como formas de conhecimento. Esse entendimento conduz ao seu compromisso fundamental com a verdade, conforme expressa a máxima *historia vitae magistra* — a História como mediadora de orientações para a vida humana. Nesse sentido, a objetividade refere-se à relação entre a representação histórica e a experiência do passado, assumindo que há algo nesse passado que deve ser reconhecido, e não simplesmente inventado.

O conhecimento histórico, dotado de sua pretensão de objetividade, poderia funcionar como orientação cultural para a vida prática — sobretudo política: ele produz uma perspectiva do futuro em função da mudança temporal do passado e a identidade coletiva do grupo a que se dirige, enquanto baseada nas forças ativas constitutivas da história humana (Rüsen, 1996, p. 84).

Entretanto, o autor ainda confere à narrativa um caráter de contestação à objetividade, que ele chamou de *parcialidade*. Assim, a objetividade histórica não deve ser vista como uma completa neutralidade, mas como algo que surge da parcialidade inerente aos historiadores. Isso significa que a maneira como a História é redigida reflete os interesses, as perspectivas e o contexto de quem a produz. Essa proposta integra uma filosofia idealista da História, que enfatiza a importância das ideias, da consciência e das vivências humanas na formação do saber histórico. Nesse

entendimento, o historiador não apenas narra os eventos, mas analisa o passado a partir de suas experiências e inquietações. Ademais, essas análises não pertencem somente aos historiadores, mas integram a forma como os seres humanos, de maneira geral, atribuem significado às suas vivências ao longo do tempo. Dessa forma, a História não se resume a um relato de eventos, mas é uma maneira de entender o passado através das conexões que fazemos com ele atualmente (Rüsen, 1996,p.85). A interpretação histórica, por sua vez, incorpora informações do passado na narrativa de maneira empírica:

Narratividade é um conceito que explica a relação constitutiva do pensamento histórico para com as práticas culturais da memória e identidade coletivas. Ele mostra que a cognição histórica opera sua constituição específica na vida prática mediante sua forma narrativa. A interpretação histórica está diretamente vinculada a essa forma; ela traz a informação do passado, empiricamente evidente, para a narrativa (Rüsen, 1996, p.89).

A História não é uma invenção do historiador, sua construção se baseia em algo que já existe, sua objetividade entrelaça a experiência do passado, relacionando evidências e interpretações, mas não pode simplesmente inventar os acontecimentos e muito menos ser revestida de uma neutralidade absoluta (Rüsen, 1996, p.93).

O autor atribui um segundo significado à noção de objetividade: como intersubjetividade. Essa visão desafia a noção tradicional de neutralidade total do historiador, sugerindo que a objetividade histórica não elimina a subjetividade, mas a integra de maneira compartilhada e contextualizada. Nesse contexto, a interpretação histórica não é aleatória, pois se baseia em uma teia de significados sociais, culturais e discursivos que guiam a elaboração da narrativa. A narrativa, desta forma, se forma como uma conexão de significado entre o passado e o presente, estendendo-se igualmente rumo ao futuro. A narrativa histórica, ao ser produzida, dialoga com o discurso cultural vigente e com a vida social, desempenhando um papel fundamental na orientação da prática social. Desse modo, a objetividade na história está relacionada à sua capacidade de produzir sentidos compreensíveis e relevantes dentro de uma determinada comunidade interpretativa.

Rüsen (1996, p.95) afirma que para uma narrativa histórica ser plausível ou tida

como verdadeira, deve ter consistência. Para ser consistente é fundamental que a narrativa histórica seja coerente, vista como próxima da “verdade”, desdobrando-se em duas dimensões: coerência teórica e coerência prática.

A coerência teórica refere-se à aplicação consistente de conceitos que estruturam e guiam a análise das fontes. A geração de significado na História não pode se basear apenas em metáforas ou interpretações pessoais; requer um nível de clareza conceitual que possibilite que os argumentos sejam debatidos, verificados ou rejeitados por outros estudiosos. Nesse contexto, o historiador deve tornar seu processo interpretativo claro, possibilitando a *Reconstrutibilidade* da narrativa, ou seja, que sua explicação possa ser entendida e avaliada por variados interlocutores, independentemente de sua origem ou cultura. Conforme enfatizou Max Weber, uma demonstração que siga métodos corretos deve ser reconhecida como tal por qualquer indivíduo, o que exige clareza, lógica e base empírica (Rüsen, 1996, p.96).

Já a coerência prática refere-se à função social e cultural da narrativa histórica. A História, ao se debruçar sobre o passado, contribui para a construção da identidade pessoal e coletiva, sendo um recurso cultural fundamental na mediação de conflitos, na busca por reconhecimento e na convivência entre diferentes grupos. A interpretação histórica, quando guiada por critérios intersubjetivos, permite que os sujeitos compreendam a si mesmos e aos outros dentro de um tecido cultural mais amplo. Nesse contexto, categorias como igualdade e humanidade funcionam como princípios orientadores, oferecendo caminhos para lidar com as diferenças de forma ética, reflexiva e socialmente responsável (Rüsen, 1996, p.97).

Por fim, o autor ressalta que a História não está apenas no passado, mas faz parte de quem são os seres humanos, pois estes, enquanto sujeitos históricos, também são produto daquilo que foi vivido. A experiência histórica é, portanto, externa e interna, pois sua representação objetiva depende da articulação entre passado, presente e futuro, entre experiência e intersubjetividade. A narrativa histórica, quando comprometida com essa articulação, adquire força cultural e sensível, tornando-se capaz de orientar a vida prática de forma significativa. Nesse sentido, conclui-se que:

A pretensão de objetividade efetivada no procedimento acadêmico da cognição histórica é pensada, amiúde, como exalando um certo odor de mofo. Muitos historiadores profissionais consideram que seu serviço à verdade só pode ser prestado se isolarem sua

representação do passado com relação aos embates de suas épocas. Essa neutralidade é uma esperança vã. Nenhuma narrativa histórica é possível sem uma perspectiva e os critérios de sentido histórico com ela relacionados. Esses critérios são derivados da orientação cultural da vida prática. Eles têm de estar expressos numa forma conceitual que mantenham sua relevância para a vida atual, mesmo se versam sobre coisas passadas. Assim, a objetividade histórica não exorciza, da representação histórica, a variegada multiplicidade da vida prática, pelo contrário: ela é um princípio que organiza essa variedade. Emoção, imaginação, poder e vontade são elementos necessários da produção histórica de sentido. A pretensão de objetividade não lhes subtrai o vigor da vida. Objetividade pode ser reconhecida como uma forma de sua vivacidade, na qual as narrativas históricas reforçam a experiência e a intersubjetividade na orientação cultural. E assim fazendo, tornam o peso da vida — quem sabe? — um pouco mais suportável (Rüsen, 1996, p.101).

Todavia, a discussão não se encerra neste ponto. Recorremos também aos estudos de autores como Todorov, Barros, Ricoeur, Veyne e Certeau, cujas reflexões também aprofundam o debate em torno da complexa tarefa de conceituar e legitimar a narrativa histórica.

Existe uma linha tênue que separa o texto argumentativo do texto de imaginação e não apenas pela presença da imaginação em si, mas por toda a estrutura narrativa. Conforme observa Todorov (2009, p. 82), todo discurso narrativo, seja ficcional ou baseado em fatos, compartilha a característica de descrever um universo humano particular, distinto daquele do próprio sujeito que narra. Essa condição aproxima o historiador do etnógrafo, assim como o jornalista do romancista, evidenciando que diferentes gêneros narrativos partilham mecanismos semelhantes na construção de sentido.

Para Ricoeur, a História seria simultaneamente lógica e temporal, de modo que surge com ela a possibilidade de integrar, dialeticamente, aspectos que antes pareceram inconciliáveis: o tempo estrutural ou lógico da análise historiográfica, e o tempo vivido apoiado na narrativa. Uma referência crítica de Ricoeur neste momento é a Escola dos Annales, um movimento que, em uma de suas vertentes, introduz uma nova maneira de pensar o tempo em termos de estruturas, e não de fluência dos acontecimentos[...] Ricoeur irá insistir que o discurso do historiador pertence antes de tudo à ordem das narrativas, embora um tipo especial de narrativa, e não a um gênero de discurso analítico que pretende não se alimentar do modelo narrativo (Barros, 2012, p. 12).

José D'Assunção Barros, ao analisar a obra *Tempo e Narrativa* (1982-1983), de Paul Ricoeur, reconhece que as reflexões historiográficas e filosóficas do autor destacam a importância da narrativa como um mecanismo essencial para a humanização da História, conferindo-lhe sentido e inteligibilidade.

A consciência da narratividade (necessária) da História, reafirmada por Paul Ricoeur, apresenta implicações importantes, sendo a mais importante delas assegurar o retorno do vivido, da sensibilidade e da ação humana a uma historiografia que nos casos extremos parecia quase se abstrair do homem. A inteligibilidade histórica, certamente necessária tal como haviam proposto os historiadores ligados aos *Annales*, não poderia, sustentará Ricoeur, excluir o vivido. O conhecimento histórico poderia apresentar um caráter lógico e estético, mas, ao mesmo tempo, na interação dialética entre o vivido e o lógico estaria o fundamento de uma História satisfatória e útil à vida (Barros, 2012, p. 04).

Paul Ricoeur foi inovador em suas teorias ao aproximar a narrativa historiográfica sem cair no campo ficcional, e além de tudo reforçar a importância científica da História, sua especificidade narrativa à frente da ficcional e seu potencial analítico construindo sua própria narrativa específica. Sua iniciativa foi um ato de coragem e de renovação. Ricoeur apresenta a narrativa como um campo importante para o discurso histórico, pois atribui um significado mais amplo, conectando o macro com o micro⁶.

A problemática do 'mundo como representação', moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver e a pensar o real. Daí, neste livro e noutros, mais especificamente consagrados às práticas da leitura, o interesse manifestado pelo processo por intermédio do qual é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação. Tal tarefa cruza-se, de maneira bastante evidente, com a da hermenêutica, quando se esforça por compreender como é que um texto pode 'aplicar-se' à situação do leitor, por outras palavras, como é que uma configuração narrativa pode corresponder a uma refiguração da própria experiência. No ponto de articulação entre o

⁶ É neste sentido que, acompanhando de perto as proposições de Paul Ricoeur, o historiador José D'Assunção Barros (2012, p. 07) assinala que, a "narrativa é sempre constituída de uma trama que constitui seus diversos episódios e, além de ligá-los entre si, os coloca em relação com o enredo mais amplo, daí resultando uma totalidade significativa".

mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo (Chartier, 1990, p. 23-24).

Ricoeur, retoma a História da Filosofia para demonstrar a interação da narratividade histórica com “Tempo lógico” de Aristóteles e “Tempo da alma” de Santo Agostinho. O tempo para Santo Agostinho possui algumas palavras-chaves para sua compreensão: passado, presente e futuro; alma; experiência e vivência humana; subjetividade. Agostinho recusou a tese de Aristóteles de que o tempo era apenas o “movimento dos astros”, para ele o tempo, possuía uma conotação mais subjetiva e interna que perpassa a alma do indivíduo através de uma tríplice presença (Barros, 2012, p.6): “Passado, através da Memória; do Presente, através da Visão; e do Futuro, através da Espera (ou da ‘expectativa’)”. Além disso, o tempo agostiniano é um tempo que condiz com o tempo vivido, ou seja, um tempo individual e intransferível, uma maneira individual de entender o espaço de experiência e o horizonte de expectativas. Por sua vez, Aristóteles acreditava que o tempo dava-se de forma cronológica e lógica opondo-se à perspectiva de Santo Agostinho.

A partir do impasse entre a perspectiva de Aristóteles e de Santo Agostinho, Paul Ricoeur constrói sua reflexão a respeito da narrativa histórica. Considerando as duas concepções a cosmológica e a psicológica, Ricoeur constrói seus conceitos a partir da união desses dois pensamentos. “O tempo torna-se “humano” precisamente quando é ‘organizado à maneira de uma narrativa’, e a narrativa extrai o seu sentido exatamente da possibilidade de “retratar os aspectos da experiência temporal” (Barros, 2012, p.06).

Através da narrativa compreende-se o tempo, seu significado e seus eventos, pois ela permite que seja remodelada a confusão mental dos acontecimentos históricos, além de possibilitar conexões com múltiplos fatores, podendo se deslocar para frente e para trás, criando uma relação relevante entre eles:

A narrativa histórica (como, aliás, a da ficção) pode lidar com deslocamentos através do tempo, para a frente e para trás, aos saltos ou por degraus, e unindo personagens distintos, separados um dos outros no tempo e no espaço, que talvez nunca tenham se encontrado pessoalmente ou ouvido falar um do outro (Barros, 2012, p. 16).

É importante destacar mais um fio significativo dessa complexa teia conceitual. Para Paul Veyne, a história não segue uma lógica estrita; ela é, em muitos aspectos, marcada por incoerências. Isso ocorre porque o historiador, ao lidar com o “tempo das fontes”, frequentemente salta de um momento a outro, deixando inevitáveis lacunas. Como afirma o autor: “Por baixo da superfície tranquilizadora da narrativa, o leitor, a partir do que diz o historiador, da importância que parece dar a este ou àquele tipo de fatos (a religião, as instituições), sabe inferir a natureza das fontes utilizadas, assim como as suas lacunas [...]” (Veyne, 1998, p.19). Nesse sentido, Michel de Certeau (2011, p. 66) propõe que a História seja compreendida como a articulação entre um lugar (como uma instituição, profissão ou meio social), determinados procedimentos analíticos (a disciplina histórica) e a construção de um texto (uma forma de literatura). Assim, a História é simultaneamente uma prática e uma produção situada em um espaço social, e não uma simples reprodução do passado.

A desconstrução da ideia de que a História constitui uma narrativa única e linear fundamenta-se, justamente, no uso crítico das fontes durante o processo de produção do conhecimento histórico. Valorizar a multiplicidade de fontes permite ao sujeito histórico, especialmente o estudante, acessar diversas perspectivas, desenvolver competências de análise crítica, argumentação e contestação. Esse processo, além de enriquecer a construção do conhecimento, amplia sua compreensão de mundo, promovendo uma postura reflexiva, crítica e autônoma diante da História e da sociedade.

Quando essa discussão é trazida para o âmbito escolar, a narrativa histórica ganha um papel de destaque, pois pode possibilitar que os estudantes se tornem mais críticos e reflexivos. Nessa perspectiva, Regina Maria de Oliveira Ribeiro (2013), pontua que embora os estudantes estejam inseridos em uma cultura histórica viva, a escola ainda oferece poucos espaços para que desenvolvam uma consciência histórica crítica e significativa.

A autora aplicou os instrumentos inspirados nos estudos de Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt em uma pesquisa qualitativa baseada na análise de narrativas produzidas por estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Seus resultados apontaram que a maioria dos estudantes apresentou uma perspectiva *objetivista básica ou sofisticada*, demonstrando forte influência da cultura escolar e dos discursos tradicionais, porém poucos alunos conseguiram expressar uma perspectiva *subjetivista sofisticada ou narrativista*. Contudo, a narrativa histórica escolar ainda é,

majoritariamente, fragmentada, descontextualizada e com pouca relação com a vida dos alunos. Em síntese, para que o passado se inscreva em nossa existência e ganhe sentido histórico na prática da vida, é preciso uma representação histórica de nossas intencionalidades, essas representações são as narrativas, no entanto, nem todas as narrativas podem ser consideradas narrativas históricas.

Em síntese, para que o passado se inscreva na existência e ganhe sentido histórico na prática da vida humana, é preciso uma representação histórica das intencionalidades. Tal representação se constitui como narrativa, no entanto, nem todas as narrativas podem ser consideradas narrativas históricas. Por mais que os alunos participem ativamente da cultura histórica, nem sempre possuem oportunidades de desenvolver sua criticidade, devido a um Ensino de História moldado por rígidas narrativas consideradas oficiais. Para que a narrativa histórica contribua na formação desses sujeitos, é necessário que o conhecimento histórico seja vinculado à experiência dos alunos de forma crítica, contextualizada e dialógica, contradizendo uma história linear, além de promover reflexões e ampliar a forma como enxergam o mundo.

CAPÍTULO 3 - A LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA

*A literatura não nasce no
vazio, mas no centro de um conjunto de
discursos vivos, compartilhando com
eles numerosas características:
Não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes*

Tzvetan Todorov

O caminho percorrido pela História foi longo até se tornar uma ciência especializada, por isso é compreensível o estranhamento que pode ser causado quando se pensa em uma pesquisa que utilizará uma fonte ficcional para investigar a aprendizagem histórica de educandos. Diante disso, essa parte do trabalho se debruçará nos conceitos fundamentais da investigação que fundamentam a escolha da literatura como recurso norteador, para além do campo acadêmico, como um objeto de estudo dentro do Ensino de História, pois “Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos” (Todorov, 2009, p.77), ela é a expressão da arte e da experiência

humana.

Nos primeiros estudos históricos, a História devia ser validada pelos documentos, especialmente os escritos. A visão clássica da História como uma área do saber estava profundamente relacionada à crença de que apenas documentos de arquivo como cartas, crônicas e registros oficiais poderiam assegurar a verdade e a autenticidade do que já ocorreu. Essa perspectiva limitava o acesso ao conhecimento histórico a um grupo específico de fontes, tidas como as únicas aptas a representar a realidade de uma época e lugar (Ferreira, 2009, p.63). Nesse cenário, os documentos eram considerados provas irrefutáveis, e os historiadores eram, em sua maioria, aqueles que se empenhavam em examinar e interpretar esses escritos para elaborar uma narrativa linear e objetiva dos acontecimentos passados, por conta disso, a literatura era percebida como um conhecimento inferior.

Entretanto, com o surgimento da *Escola dos Annales* na França, o conceito de fonte histórica passou por uma significativa ampliação. Os estudiosos dessa corrente, como Marc Bloch e Lucien Febvre, propuseram uma visão mais extensa, aceitando que os registros históricos transcendiam os textos escritos. Começaram a integrar, em suas pesquisas, fontes alternativas, como a geoarqueologia, narrativas orais e até as práticas cotidianas, ampliando, dessa forma, os limites da historiografia. A *Revista dos Annales*, estabelecida em 1929, teve um papel crucial nesse movimento ao desafiar as limitações da História política tradicional e oferecer um espaço para uma abordagem histórica mais social, cultural e diversificada, que incorpora vários tipos de fontes para compreender os processos históricos de maneira mais complexa e dinâmica (Pesavento, 2006).

Para a autora Sandra Jatahy Pesavento (2006), a literatura dialoga com o imaginário da época, sem compromisso com a verdade ou a História, no entanto ela se torna uma fonte para o historiador, pois oferece detalhes e pistas que outras fontes não fornecem, de forma a possibilitar, ao estudante, diferentes formas de compreensão do conteúdo e o contato com diferentes narrativas. Borges (2010, p.98) também vai ao encontro com a autora ao declarar que a literatura é como uma representação social e histórica.

O estudo da literatura como fonte histórica foi resultado de diversos

questionamentos por várias correntes historiográficas, resultando uma gama de conhecimento perpetuado por experiências e valores individuais ao longo do tempo. A presente pesquisa utilizará o repertório epistemológico que agrega os conhecimentos da Didática da História e da Educação Histórica, pois ambas objetivam a análise do ensino da aprendizagem histórica, de forma que seja contemplada a História como um sentido à vida. De acordo com Rüsen (2011, p. 44), a História vista apenas como um “bloco de conhecimentos positivos” não contribui para uma aprendizagem eficaz, somente aquela que surge a partir da elaboração de perguntas e respostas interage com os conhecimentos acumulados do indivíduo. Nesse contexto, abordagens como a da Didática da História e da Educação Histórica possibilitam a investigação de como o pensamento histórico é construído, como os indivíduos aprendem história, desenvolvem sua consciência histórica e, em última instância, atribuem significado à História de maneira pessoal. Esse processo, portanto, favorece uma aprendizagem mais eficiente (Simão, 2015, p.184).

Neste capítulo, procurou-se elencar as colaborações desse repertório epistemológico para o uso da literatura em sala de aula. Como visto anteriormente, pouco são os registros encontrados a respeito de trabalhos implementados em sala de aula com essa base teórica, entre as pesquisas encontradas, pode ser destacada a dissertação de Janaína dos Santos Correia, intitulada “*O uso de fontes em sala de aula: A obra de Maria Firmino dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil*” de 2013 e “*Literatura e ensino de história: a construção do conhecimento histórico em sala de aula*”, dissertação de Vanessa Kiara Rodrigues Millian, de 2015. Ambas são inspiradoras da construção do processo de investigação dessa pesquisa e comprovam a importância e a eficácia da utilização do documento histórico literário em sala de aula.

A dissertação de Janaina Correia (2013) se destaca por abordar turmas do Ensino Médio em diferentes turnos. A autora utiliza como fonte a obra *Úrsula* (1859), de Maria Firmino dos Reis, com o objetivo de analisar o desenvolvimento da *literacia histórica* entre os estudantes e entender como a narrativa histórica é construída. Ao longo de suas análises, observa-se que a discussão sobre o papel do escravizado como sujeito ativo ganha relevância em sala de aula, despertando o interesse dos alunos, além de promover um espaço propício para diversas reflexões. Esse processo se torna ainda mais significativo quando os estudantes têm a oportunidade

de se expressar livremente e compartilhar suas ideias. Para a autora, embora não tenha conseguido realizar tudo que foi proposto, houve a obtenção de resultados muito significativos, o que a fez concluir que:

[...] a literatura favorece uma melhor compreensão do cotidiano do passado, da mentalidade de uma época, entretanto seu uso no ensino depende de uma disposição teórico-pedagógica do professor. O trabalho com fontes históricas demanda assim planejamento, uma postura que considere os alunos como indivíduos ativos no processo de ensino e aprendizagem, abrindo-se aos seus questionamentos, seus saberes previamente adquiridos. Devemos buscar superar a ênfase no estereótipo posto com relação, sobretudo aos nossos "jovens" alunos, de que tais são desinteressados pelo contexto social, individualistas e alienados. Foi possível perceber neste estudo em particular, que muitas vezes o que há, é certa ausência de espaço para que os mesmos se expressem. Ainda que houvesse mais tempo para que a obra pudesse ser trabalhada em sala, vimos que o tempo previsto ainda sim escaparia, pois ao contrário do estereótipo, os alunos debateram questões como o preconceito, mostrando-se muito conscientes de suas implicações sociais. citando exemplos cotidianos onde o mesmo se manifesta e assim buscaram compreender os fatores históricos que estão implicados na existência do racismo e das políticas afirmativas que visam superá-lo em prol da valorização da etnia negra. (Correia, 2013, p.143)

A estrutura da presente pesquisa se inspirou no trabalho de Vanessa Kiara Rodrigues Millian (2015), pois além de a autora trabalhar com turmas do Ensino Fundamental, também dividiu sua investigação em dois grandes momentos. O primeiro, concentrou-se em recolher os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o uso da literatura na História, bem como a respeito da situação dos recém-libertos no período da Primeira República, além de colher dados sobre o perfil socioeconômico e cultural dos alunos. Na segunda etapa, por sua vez, os estudantes tiveram acesso às fontes literárias e puderam relacioná-las com o passado estudado, bem como ao presente vivenciado, por meio de narrativas por eles elaboradas. Esse processo possibilitou observar se os participantes conseguiram enxergar a literatura como evidência histórica, por meio de uma análise que partiu das concepções prévias dos estudantes para relacionar com as narrativas por eles criadas após a análise das fontes.

As fontes em sala de aula tem como finalidade a complexidade e não a facilitação, pois elas não devem servir apenas como ilustração ou meramente como

complemento, o seu uso deve possibilitar a construção do conhecimento histórico. O desenvolvimento desse processo não espera do aluno uma investigação de historiador, mas lhe possibilita construir uma *literacia histórica*, ou seja, a leitura das representações do passado e a identificação dos problemas implicados nessa produção (Pereira; Seffner, 2008). A utilização dos documentos proporciona, ao estudante, um estudo de História mais próximo de sua realidade e mais palpável, tornando o aprendizado mais produtivo e desafiador (Rocha; Souza, 2008, p.91).

É importante a utilização das fontes em sala de aula à medida que demonstra a “complexidade da construção do conhecimento histórico” (Correia, 2013, p.41), possibilitando questionamentos sobre o documento de forma a deslocar o caráter de verdade absoluta que os estudantes geralmente transferem a eles, de forma que permite interpretações do relato histórico. No entanto, é um trabalho complexo e desafiador romper com as aulas de História caracterizadas por memorização de datas e nomes, a fim de implementar metodologias que contribuam para os estudantes entenderem os processos históricos, suas permanências e rupturas, especialmente professores brasileiros que enfrentam a desvalorização econômica, social e psicológica.

No processo de ensino não basta mudar a forma da estrutura dos conhecimentos, mas se constitui como desafio levá-los a sentir a história como algo mais próximo e parte da sua vida (Silva; Alegro, 2010). Para a Educação Histórica, por exemplo, o uso do documento histórico no meio escolar é muito importante, pois possibilita, aos estudantes, a *literacia histórica* ao permitir uma leitura contextualizada do passado. Neste sentido, “os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado” (Schmidt; Cainelli, 2009, p.117).

Para o início da investigação, propõe-se uma breve reflexão sobre as fontes históricas dentro da perspectiva da Educação Histórica. As fontes, nesse sentido, oferecem, aos alunos, a oportunidade de transformar o conteúdo em conhecimento histórico, permitindo-lhes compreender a realidade de maneira a interpretar o que foi historicamente produzido. Esse processo não envolve apenas os conceitos substantivos (conteúdo), mas também o desenvolvimento de habilidades históricas ao analisar as fontes, questionando a noção de verdade histórica. Além disso, as

fontes possibilitam a construção de narrativas que se conectam com o presente e com a realidade dos alunos, garantindo que essa conexão seja contextualizada de forma a evitar o anacronismo. Conforme Barca (2004, p.134) o conhecimento histórico só será possível se a partir da noção de evidência da História, uma orientação temporal e uma compreensão contextualizada do passado, presente e futuro.

A interpretação de fontes históricas estabelecem conexões com as pessoas do passado e suas ideias, de maneira que possibilita aos estudantes entenderem porque agiam de determinada forma. No caso da literatura, uma fonte ficcional pode levar os estudantes a entenderem o contexto histórico da obra e do autor e questionarem porquê os personagens foram retratados de certa maneira. A fonte não é baseada nela própria, é necessário que os alunos não a enxerguem como mero relatos, mas sim como evidência (Lee, 2008, p.16).

Visto isso, é proposto uma reflexão a partir dos escritos de Tzvetan Todorov, *“A literatura em perigo”* (2009). O autor apresenta uma ameaça à literatura, não pelo fato de não haver escritores aptos o suficiente, mas pelo risco da forma como ela tem sido apresentada nas escolas para os estudantes, distanciada do texto literário propriamente dito e respingado de crítica e teoria literária. A literatura passa a ser aprendida de forma periodizada, por meio de escolas literárias, e afasta-se de ser um “agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública”(Todorov, 2009, p. 10).

Mas densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 23-24).

As apreensões do autor são válidas quando se olha para trás e depara-se com a disciplina de literatura, quando ofertada na escola, com conteúdos enrijecidos, e poucas obras que permitiam ao alunado sobrevoar para outros espaços,

compreender melhor a si próprio e ao outro, para além de retirar informações literárias, mas para nelas encontrar um sentido de mundo, encontrar a beleza da existência, não em paralelo com a vida real, mas para compreender os acontecimentos do cotidiano, de forma mais clara assimilar melhor o homem, a sociedade, a política, a moral, a ética, o social.

Segundo, Barca e Gago (2001, p. 240), por meio de diferentes documentos, os estudantes têm acesso a múltiplos significados, compreendendo o passado como um processo em construção, e não como uma verdade absoluta. Isso mostra aos alunos que a história é feita por pessoas comuns, assim como eles, e que, assim como no passado, também são agentes históricos. Em resumo, entender o passado de forma contextualizada, com o auxílio das fontes históricas, permite uma compreensão mais profunda da sociedade em que estão inseridos.

Mas como o ensino de literatura se tornou estruturado da forma como conhecemos nos dias atuais, dividida em escolas literárias?⁷ Todorov explica que o ensino da escola de educação básica geralmente é reflexo da universidade e, no caso da literatura, mutações que ocorreram entre os anos 1960 e 1970 na França sobre as rédeas do chamado “estruturalismo”, chegaram à escola.

A literatura deve ser tratada de forma respeitosa, não a colocando em situação de risco, como comentado por Todorov (2009, p. 36). Ele ressalta que, ao utilizar um livro de literatura, devem ser abordadas suas questões internas, ou seja, o estudo das relações dos elementos da obra entre si, completada com a abordagem externa - o estudo do contexto histórico, ideológico e estético - com a finalidade de um estudo mais preciso, argumentado e rigoroso sobre a compreensão das obras.

Para interpretar o sentido do texto, é necessário que elementos da obra sejam estudados com maior ênfase. Apresentar a obra aos escolares de forma que a compreendam, mas que sejam autônomos para incorporar um sentido coerente com sua realidade e com os seus processos mentais.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada

⁷ Debate semelhante à História, quando Le Goff questiona suas periodizações no livro: A História deve ser dividida em pedaços? em: LE GOFF, Jacques. A história deve ser dividida em pedaços? São Paulo: UNESP, 2015.

um de nós a partir de dentro (Todorov, 2009, p. 76).

A linguagem literária possui um poder de alcance maior do que os comentários elaborados por filósofos e historiadores, os quais, por sua vez, atingem uma minoria habituada aos conceitos. Contudo expressa suas diferenças concernentes ao discurso científico, uma vez que não procura o mesmo prestígio verídico da ciência. Não é por isso que a sua potencialidade é reduzida. A literatura, para Todorov (2009), ainda é capaz de produzir tremores de sentimentos, de abalar as interpretações simbólicas, despertar a capacidade de associação e movimentos que se perpetuam no interior dos seres humanos por muito tempo. Portanto, retratar “verdades desagradáveis” da sociedade, é muito mais fácil de ser digerido por meio de uma obra de literatura do que filosófica ou historiográfica, algo que poderá ser observado ao longo do presente trabalho, pois as obras nele analisadas não se omitem em apresentar as verdades desagradáveis do mundo ao seu redor.

Ainda nessa perspectiva, Chartier discute três noções que fundamentam o entendimento do discurso literário dentro da História e dão origem às disciplinas literárias, como a filologia, a história literária e a hermenêutica. A primeira discorre sobre identificar o texto como um escrito, logo manipulável; a segunda trata do entendimento de que o texto foi redigido para o leitor ler em silêncio e a última relaciona-se com a decifração do sentido. Nas palavras do autor:

Em primeiro lugar, a identificação do texto com um escrito fixado, estabilizado, manipulável graças à sua permanência. Por conseguinte, a ideia de que a obra é produzida para um leitor, e um leitor que lê em silêncio, para si mesmo e solitariamente, mesmo quando se encontra em um espaço público. Por último, a caracterização da leitura como a atribuição do texto a um autor e como uma decifração do sentido. Mas é preciso ter distanciamento em relação a esses três supostos para compreender quais foram as razões da produção, as modalidades das realizações e as formas das apropriações das obras do passado. E também é preciso compreender a sua própria historicidade e instabilidade (Chartier, 1999, p. 198).

Nessa mesma linha, Zenaide Inês Schmitz e Miguel Ângelo Silva da Costa ajudam a compreender a concepção da literatura como fonte, bem como enquanto alvo de representações. Para os autores:

[...] a História Cultural, para Roger Chartier (1990), busca o estudo

dos objetos com os quais os sujeitos constroem sentidos sobre suas ações, na relação, mas não necessariamente na submissão a atores sociais. Foi justamente na perspectiva de recuperar esses sujeitos, que o historiador francês formulou a noção de ‘representação’ (Schmitz; Da costa, 2017, p. 383).

Uma das primeiras perguntas que os historiadores atribuem à fonte histórica se refere a “quem?” – pois trata da importância de compreender quem a formulou e de que forma. A segunda pergunta, por sua vez, - “porquê?” - auxilia a compreensão, a investigação e o levantamento de hipóteses referente a um objeto. De acordo com as contribuições de Foucault sobre o assunto:

Em uma conferência famosa, ‘Quem é um autor?’, proferida diante da Société Française de Philosophie em 1969, Foucault distinguia dois problemas, freqüentemente confundidos pelos historiadores: por um lado, a análise sócio- histórica do autor como indivíduo social e as diversas questões que se vinculam a essa perspectiva (por exemplo a condição econômica dos autores, suas origens sociais, suas posições e trajetórias no mundo social ou no campo literário etc.), e, por outro lado, a própria construção do que chama a ‘função-autor’, isto é, ‘o modo pelo qual um texto designa explicitamente esta figura [a do autor] que se situa fora dele e que o antecede’ (Chartier Apud Foucault, 1969, p. 73-104).

Neste sentido, interpretar o autor é entendê-lo dentro de suas origens sociais e econômicas, suas posições diante do mundo e suas reflexões. Além disso, o próprio texto remete quem é o autor, suas ideias, convicções e crenças, pois de alguma forma respingam na narrativa e a transformam. Portanto, o autor pode ter diversas funções e, por conseguinte, a categoria “função- autor” de Foucault pode implicar em uma distância do autor propagado no discurso e o próprio indivíduo que escreveu o texto - “[...] a pluralidade das posições do autor no mesmo texto pode ser referida a um só nome próprio” (Chartier, 1999, p. 199). Segundo Todorov (2009, p. 86), a literatura tem como objetivo representar a existência humana, o que inclui no conceito de humanidade o autor e também o seu leitor, produzindo uma narrativa que coloca o ser humano não apenas como objeto, mas também como protagonista.

Michel Foucault (2012) apresenta diversas funções autorais, entre elas, pode ser destacada a interação que há entre o autor e o leitor, não de forma linear e simétrica, mas de maneira intersubjetiva e certamente conflituosa. A função-autor

define como aquele é capaz de fundar novos discursos, pois é no discurso e na linguagem que o autor é materializado.

1) O nome do autor: impossibilidade de tratá-lo como uma descrição definida; mas impossibilidade igualmente de tratá-lo como um nome próprio comum. 2) A relação de apropriação: o autor não é exatamente nem o proprietário nem o responsável por seus textos; não é nem o produtor nem o inventor deles. Qual é a natureza do *speech act* que permite dizer que há obra? 3) A relação de atribuição. O autor é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Mas a atribuição - mesmo quando se trata de um autor conhecido - é o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas. As incertezas do opus. 4) A posição do autor. Posição do autor no livro (uso dos desencadeadores; funções dos prefácios; simulacros do copista, do narrador, do confidente, do memorialista). Posição do autor nos diferentes tipos de discurso (no discurso filosófico, por exemplo). Posição do autor em um campo discursivo (o que é o fundador de uma disciplina?, o que pode significar o 'retorno a' como momento decisivo na transformação de um campo discursivo?) (Foucault, 2012, p. 74).

O historiador, ao utilizar os textos literários, além de responder as questões chaves do método científico “quem” e o “porquê”, também procurará nos escritos seus objetos de conhecimento, podendo responder a próxima questão “como?” e “onde?” e descobrir que a realidade descrita no livro pode tornar-se uma representação ainda mais efetiva. Nesse sentido - “Quando a literatura a tematiza, ultrapassa sempre as questões clássicas dos historiadores, e leva-os a construir de outro modo o próprio objeto de sua indagação” (Chartier, 2012, p. 205).

Outro fator essencial que não poderá deixar de ser observado na análise da presente pesquisa é a relação do leitor com o texto. Chartier, para abrir essa discussão, baseia-se nos escritos de Borges (Borges, 1997, p. 74-79) que trata da ideia de que os próprios leitores podem se tornar os personagens da ficção, logo esses espectadores podem ser fictícios. É fato que quando é lido um livro há uma identificação com os personagens, o enredo, os acontecimentos e cenários. Mas o que Borges quer dizer com a concepção de que os leitores podem se tornar personagens fictícios? Primeiro, é preciso levantar a ideia de que o texto literário é cercado de representações, símbolos, experiências e públicos, onde o leitor cria inúmeros cenários e características aos seus espectadores inseridos no livro.

Greenblatt (1988, p. 1-20), citado por Chartier (2009, p. 25), admite que por

mais que as razões sejam claras acerca da distinção entre História e ficção, a literatura evidencia a força das representações coletivas do passado. Adiante, acrescenta que:

Uma segunda razão que faz vacilar a distinção entre História e ficção reside no fato de que a Literatura se apodera não só do passado, mas também dos documentos e das técnicas encarregados de manifestar a condição de conhecimentos da disciplina histórica” (Chartier, 2009, p. 27).

A afinidade entre a literatura e a História é tratada por Sandra Jatahy Pesavento como uma área de fronteira dentro da História Cultural. Em busca de representações passadas, a literatura adquire lugar especial, pois se torna fonte de si mesma, capaz de exprimir “[...] as sensibilidades, as razões e os sentimentos de uma época, traduzidos esteticamente em narrativa pelo autor” (Pesavento, 2005, p. 82-83).

A mesma autora discute informações importantes a respeito da interdisciplinaridade entre História e literatura no campo da História Cultural. Para ela ambos os campos estão ligados a uma causa maior: denunciar as injustiças sociais, porém no século XIX a História utilizava da literatura de forma muito mais ilustrativa se comparada ao século XX, onde a literatura é analisada com maior importância dada à sua dimensão militante. Diante disso, a História Cultural contribui significativamente para entender a cultura por meio de diversos olhares:

Hoje, são outras as questões que articulam o debate, que aproximam e entrecruzam as narrativas histórica e literária, entendendo-as como discursos que respondem às indagações dos homens sobre o mundo, em todas as épocas. Narrativas que respondem às perguntas, expectativas, desejos e temores sobre a realidade, a História e a Literatura oferecem o mundo como texto. (Pesavento, 2003, p. 32).

Será oportuno destacar que, para Pesavento (2003, p. 33), a primeira natureza epistemológica que aproxima essas duas ciências é a narrativa “[...] A História é uma urdidura discursiva de ações encadeadas que, por meio da linguagem e de artifícios retóricos, constrói significados no tempo” e, de igual maneira, tal aproximação deságua nos conceitos de representação e imaginário, pois buscaram representações sociais para atribuir significado ao mundo e de certa forma ambas narrativas atribuem um sentido de tempo, podendo construir uma temporalidade, como no caso da literatura, ou representar o tempo que passou, como na História.

O compromisso da História e da literatura difere com a chamada veracidade, pois a tendência é compreender a literatura como um discurso meramente ficcional e a História como verdade absoluta. A historiadora mencionada acima sintetiza a razão pela qual fazemos esses abeiramentos:

A tradição do pensamento ocidental de afastar a História da ficção é, contudo, antiga, desde Tucídides a ultrapassar Heródoto e a afirmar que não há versões, mas sim um saber racional e criterioso, depositado no historiador, aquele que consulta os documentos e escreve dizendo como foi. A retomada da postura tucididiana seria feita a partir do século XVII, com o pensamento cartesiano, prosseguindo no século das Luzes para atingir o seu apogeu no século XIX, com o racionalismo cientificista, encontrando ainda, no século XX, uma vertente poderosa na postura historiográfica marxista. Mesmo que tais pressupostos já encontrassem alternativas críticas desde o século XIX e as primeiras décadas do XX - Michelet, humanistas alemães, Freud, Mauss e Durkheim, Benjamin, Bachelard - foi preciso a chegada da decantada crise dos paradigmas científicos, explicativos da realidade, em tomo da década de 1970, para que a ficção se tornasse uma questão chave para o debate da escrita da História, aproximando-a da Literatura (Pesavento, 2003, p. 34).

O que aproxima o ficcional do historiador estaria atrelado à suas escolhas subjetivas, como por exemplo, o objeto de estudo, seleção e descarte de materiais, sistematização dos conteúdos em forma de enredo. A História, ao contrário da literatura, exige uma veracidade nos fatos e nos personagens, uma metodologia para lidar com as fontes:

Estes limites à ficção se estabelecem pelos rigores de um método, que obriga o historiador a recolher do passado os seus traços, tornados fontes pela iluminação de uma pergunta. Sem as fontes, marcas de historicidade deixadas pelo passado no presente, não há História possível. Tais fontes, cruzadas, compostas, contrapostas, devem fornecer redes de significados de molde a recuperar tramas, com potencial explicativo e revelar de sentidos. A exibição de tais marcas de historicidade permite uma hipotética verificação ou controle dos resultados da narrativa, recuperando a realidade do passado (Pesavento, 2003, p. 36).

Assim, pois, o historiador estaria atrelado a encontrar uma resposta à uma pergunta, desvendar lacunas, atribuir sentido ao tempo e a narrativa de forma que o resultado chegue o mais próximo possível ao que realmente aconteceu, possuindo

autoridade ao falar do passado, mesmo utilizando os recursos linguísticos evidenciados pela sua pesquisa e investigação, baseados em métodos, fontes e referências. O literato, por sua vez, referencia o seu mundo, aquele no qual vive ou aquele recriado a partir de suas próprias vivências, apesar de investir na qualidade do seu texto, não necessita comprovar à sua veracidade, mesmo tratando do cotidiano muitas vezes representado a partir de análises e estudos, aproximando sua narrativa da coerência e sentido e, conseqüentemente, tendo a clareza da importância da aproximação do escrito com os leitores.

No jogo entre as duas narrativas, o texto adquire especial lugar de destaque, sobretudo quando lido, pois o esforço da imaginação textual perpassa o autor, o leitor e o historiador, que também reconstrói fatos por meio da narrativa, o que possibilita diversas interpretações, e abre espaços para debates e discussões.

O fato de entendermos tais obras faz com que nos reconheçamos nas questões do passado, em conjuntura de tempo que nos induz a pensar que estamos diante não só de problemas análogos, universais, entrevistados pela genialidade do escritor, como que possamos talvez, na linha de Walter Benjamin, estabelecer uma espécie de *dialética da paralisia*, na qual o presente se enxerga no passado, em conjunção, e dele se apropria, entendendo como foi. Como sempre se faz a História, *inventando o passado*, para *explicar o presente e construir o futuro*, esta obra dá ao historiador, pela percepção privilegiada do escritor, uma maior gama de opções para ele constituir a sua representação, que é a narrativa historiográfica (Pesavento, 2003, p. 41, grifos do autor).

A literatura como fonte para a História passa pelo levantamento de questões a serem debatidas, respondidas e problematizadas, não necessariamente o historiador estaria buscando a identificação de datas ou personagens, mas “[...] interessado em resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, razões e sentimentos que moviam as sociabilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo” (Pesavento, 2003, p. 39), assim a literatura ganharia especial papel de destaque.

Algumas das perguntas que a literatura permite que o historiador faça são: como os indivíduos de tal período histórico representavam o contexto histórico no qual viviam?; De que forma o enxergava e como via a si mesmo diante de tal cenário?; De que maneira as pessoas buscavam seu passado para explicar o seu presente?; Como o autor observava a sociedade?; Como ele a representava?; Cada

obra literária possibilita outras gamas de perguntas, todas que auxiliam os historiadores em sua investigação.

Seja a Literatura de cunho realista, dispondo-se a dizer sobre o real por forma da observação direta, fruto da vivência do escritor no seu tempo, seja por transfiguração fantasmática e onírica ou de criação de um futuro aparentemente inusitado, seja pela recuperação idealizada de um passado, distante ou próximo, a Literatura é sempre um registro - privilegiado - do seu tempo [...] a literatura diz muito mais do que outra marca ou registro do passado. Ela fala do invisível, do imperceptível, do apenas entrevisto na realidade da vida, ela é capaz de ir além dos dados da realidade sensível, enunciando conceitos e valores. A Literatura é o domínio da metáfora da escrita, da forma alegórica da narrativa que diz sobre a realidade de uma outra forma, para dizer além (Pesavento, 2003, p. 40).

Paul Veyne frequentava o mesmo Collège de France que Foucault e Chartier. Tornou-se doutor em Letras e especialista em história da antiguidade greco-romana. Nesse sentido, para Veyne, a história constrói o real passado pela escritura, ela é a “uma narrativa de eventos”, “em essência, conhecimentos por meio de documentos” e “filha da memória”. Não a reduz em eventos, pois acredita que nenhum documento pode ser o próprio evento, nem a descreve como o “passado vivo”, mas acredita ser capaz de abraçar as experiências da vida cotidiana de todos os homens, sem que se reduza apenas a isso. “Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página, e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos” (Veyne, 1998, p.18).

A história é anedótica. Ela interessa porque narra, assim como o romance. Apenas distingue-se do romance num ponto essencial. Suponhamos que me descrevam uma revolta e que eu saiba que a intenção é contar-me história e que essa revolta aconteceu realmente; eu a verei como tendo acontecido num momento determinado, com um determinado povo; tomarei por heroína essa nação antiga que me era desconhecida há um minuto e ela se tomará, para mim, o centro da narrativa, ou melhor, seu suporte indispensável. Assim procede também todo leitor de romance. Somente aqui o romance é verdadeiro, o que o dispensa de ser cativante: a história da revolta pode permitir-se ser enfadonha sem, por isso, desvalorizar-se. [...] Mas o historiador, esse, não é nem um colecionador, nem um esteta; a beleza não lhe interessa, a raridade, tampouco. Só a verdade (VEYNE, 1998, p. 23).

3.1 AS OBRAS

Os livros de Aluísio de Azevedo e Carolina Maria de Jesus, citados nesta dissertação, abordam diversos temas culturais e sociais da sociedade da época, os quais até hoje permeiam a realidade brasileira. Nesse sentido o uso dessas obras permite que os alunos enxerguem as permanências e rupturas ao longo da História, pois ao identificá-las e compreendê-las, situando-se como sujeitos históricos poderão estabelecer semelhanças e diferenças entre os contextos (Caimi, 2009, p. 66).

A problematização das fontes permite que os alunos questionem e reflitam sobre seu cotidiano, percebendo os traços de rupturas e diferenças na sociedade, como, por exemplo, a marginalização dos pobres e negros, a má distribuição dos recursos financeiros, e a centralização do poder em uma elite majoritariamente branca. Portanto, o uso das fontes literárias no Ensino de História é utilizada no sentido dos estudantes terem uma “compreensão contextualizada” das relações sociais em diferentes temporalidades, bem como um olhar crítico para as atitudes do passado e a projecção do futuro, podendo questionar e levantar novas hipóteses nesse processo (Barca, 2004, p.135).

Embora, a importância da literatura tenha sido destacada ao longo da pesquisa, é essencial ressaltar seu papel na ampliação de horizontes, permitindo a imersão em realidades distintas ou semelhantes à nossa. Quanto maior a semelhança, maior a identificação; quanto maior a diferença, mais rico se torna o enriquecimento cultural. Segundo Borges (2010, p. 98), a literatura é uma representação social e histórica, um testemunho expressivo de sua época, que agrega o imaginário e traduz a poesia da realidade. Nesse sentido, torna-se uma ferramenta valiosa para o ensino, contribuindo significativamente para a construção do conhecimento histórico dos estudantes. Para Todorov:

O que o romance nos dá não é um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós; nesse sentido, eles participam mais da moral do que da ciência. O horizonte último dessa experiência não é a verdade, mas o amor, forma suprema da ligação humana (Todorov, 2009, p. 81).

Representante mais conhecido do pós-estruturalismo, vertente de que desconstrói o estruturalismo, Michel Foucault (2012) importância de se verificar a

história do autor, de forma a atingir uma multiplicidade de significados e não somente uma simbologia, como aponta o estruturalismo, com o propósito de relacionar o autor e a obra de forma atinentes.

Portanto o primeiro ponto a ser levantado é que o nome do autor não é apenas um nome próprio, e sim o resultado do seu trabalho, de suas obras, de sua individualidade que deságua em sua produção textual. Destarte - “A função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (Foucault, 2012, p. 86).

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA *O CORTIÇO*

Para verificar com maior ênfase a influência de Azevedo e a corrente Naturalista da qual faz parte, recorre-se aqui aos estudos de Antonio Candido (2006). De acordo com o crítico literário, por mais que houvesse uma forte influência de outros escritores na obra *O Cortiço*, Aluísio teve a ousadia e a coragem de abordar temas que na época eram tabus, e que Zola, por exemplo, não teve a mesma bravura de assim o fazer.

A originalidade do romance de Aluísio está nessa coexistência íntima do explorado e do explorador, tornada logicamente possível pela própria natureza elementar da acumulação num país que economicamente ainda era semicolonial [...] No seu romance o enriquecimento é feito à custa da exploração brutal do trabalho servil, da renda imobiliária arrancada do pobre, da usura e até do roubo puro e simples, constituindo o que se poderia qualificar de primitivismo econômico (Candido, 1993, p. 113).

Azevedo, autor do seu tempo, não poderia deixar de transpor em sua literatura todas as mudanças sociais que estavam ocorrendo, sobretudo a vinda dos imigrantes brancos e a abolição da escravidão, assim como o cotidiano desses escravizados, recém-libertos, e dos emigrados, recém-chegados, à procura de trabalho e moradia. Entretanto a relação que estabelece entre o explorado e o explorador, muito bem ilustrada no livro, adquire um lugar de destaque.

Da mesma forma, o acúmulo de capital ganha espaço especial na obra, observado nos ideais que carrega durante a evolução da narrativa, com a influência de autores como Comte, Taine, Haeckel, Darwin e Marx; sobretudo as ideias filosóficas do determinismo e do positivismo. Por mais que essas correntes

filosóficas tenham influenciado todo o movimento do Naturalismo, também nos escritos de Aluísio de Azevedo, como admite Newton Cunha (2017, p. 38), “a corrente literária manteve uma visão desencantada ou mesmo irônica e cética da ordem social”.

O *Cortiço* faz parte de um projeto de cinco romances sobre a sociedade brasileira e seus desdobramentos políticos, intitulado “Brasileiros Antigos e Modernos”, cujo objetivo era cobrir períodos diferentes do Império, desde a independência até então, porém, somente ele foi publicado. O romance surgiu da necessidade de representar o homem simples e a abrangência do seu cotidiano, contradizendo todo o idealismo do Romantismo. A intenção de Azevedo de representar o povo brasileiro era tão forte que o jornal carioca *A Semana* (1885, p. 04) define sua intenção da seguinte maneira:

As intenções litterárias do nosso incansável romancista, concebendo obra de tamanho folego, é legar a geração que nos succeda uma copia fiel dos factos politicos e sociaes, representados nos personagens que terão fatalmente de desaparecer com o reinado do Sr. D. Pedro II. Elle quer reunir em uma só obra todos os typos brasileiros, bons e máus, do seu tempo e compendiar em forma de romance todos os factos de nossa vida publica, que jamais serão apresentados pela História.

Em síntese, a pesquisa visou trabalhar a obra *O Cortiço* (1890) com os estudantes da escola de educação básica, investigando o processo de construção do conhecimento histórico, bem como sua relação com o cotidiano e vida prática, estabelecendo uma relação entre historiografia e literatura, e a observação de como cada grupo representa uma relação com o passado.

A Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário [...] Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma (Pesavento, 2005, p. 82-83).

A obra *O Cortiço* ocorre no Rio de Janeiro do século XIX e mostra a transição da monarquia para a república, período repleto de profundas contradições sociais, grandes transformações urbanas e sociais, além da crise gerada pela abolição da escravidão, em 1888. Chalhoub (2001, p. 68) analisou esse contexto paradoxal,

ressaltando que a abolição redefiniu a concepção de trabalho, mas, ao mesmo tempo, privou os ex-escravizados de uma verdadeira participação na sociedade. Para o autor, essa exclusão representou o plano de modernização da época, que visava erradicar a lembrança da escravidão. O negro, ligado à antiga estrutura escravocrata, teve sua identidade alterada e foi colocado em uma condição de inferioridade. É importante destacar que a marginalização dos negros na sociedade brasileira do século XIX foi retratada no romance de Aluísio de Azevedo, bem como revisitada e aprofundada pelos escritos de Carolina Maria de Jesus, no contexto do século XX, que será discutido adiante.

No Brasil, a transição entre os séculos XIX e XX foi marcada por profundas mudanças políticas, econômicas e sociais, pois o país buscava modernizar-se nos moldes das nações consideradas “desenvolvidas” à época a todo custo e, ao mesmo tempo, tentava desesperadamente se distanciar de seu passado escravocrata, monárquico e marcado pela violência. Nesse contexto, o Rio de Janeiro, então capital do Brasil, passou por grandes transformações urbanas e sociais, refletindo diretamente esse processo de modernização e suas contradições.

Para José Murilo de Carvalho (1989), essas transformações foram impulsionadas pelo crescimento populacional, resultado do aumento da imigração e do êxodo rural. Além disso, os recém-libertos buscavam formas de sobrevivência na capital, o que ocasionou os problemas de habitação e saneamento, culminando em surtos de epidemias na cidade. A escassez de empregos, aliada à precariedade da “inserção” dos ex-escravizados no mercado de trabalho e ao aumento da imigração, criou uma situação crítica. Muitos não tinham condições mínimas de subsistência e acabavam se aglomerando em cortiços e pensões, intensificando os desafios relacionados à higiene e ao saneamento básico no Rio de Janeiro.

A abolição, por si só, não garantiu a inserção dos negros no mercado de trabalho, sendo sucedida por profundas desigualdades sociais e o fortalecimento do racismo. Como destaca Andrews (1998), muitos fazendeiros preferiram contratar mão de obra imigrante, pois se sentiam desconfortáveis em negociar com seus ex-escravizados, a quem viam de forma negativa. Para eles, os negros representavam a própria evidência do passado escravocrata do Brasil, algo que a elite da época buscava desesperadamente apagar. No entanto, em vez de promoverem políticas que reduzissem as distinções de raça e classe, foram implementadas medidas de embranquecimento da população, reforçando ainda mais a exclusão dos negros na

sociedade pós-abolicionista.

Segundo Souza (2008, p. 147; 160), a miscigenação era vista como um obstáculo para a civilização brasileira e, por isso, considerada algo a ser combatido. As críticas a esse processo se intensificaram nas primeiras décadas do século XX, assim como o discurso higienista em relação ao aumento das doenças, das moradias precárias e dos comportamentos considerados anormais, como o alcoolismo e a loucura, aspectos bem representados na obra de Aluísio Azevedo. Além disso, havia um esforço para ocultar o passado escravocrata do Brasil, promovendo um afastamento dos negros e de sua presença na sociedade. Essa tentativa se manifestava na política de embranquecimento racial, amplamente incentivada pela imigração europeia, como estratégia para redefinir a identidade nacional e reforçar ideais de modernidade e progresso.

As políticas higienistas, a remodelação urbana, as demolições e os novos códigos sanitários estavam diretamente ligados à tentativa de apagar o passado escravocrata e aproximar o país dos moldes europeus de modernização. Modificar a cidade também representa modificar as habitações dos ricos e, principalmente, a ambientalização da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, de forma que o centro foi palco de grandes transformações.

Segundo Martins (2012, p. 141), as habitações das camadas mais humildes estavam espalhadas pela cidade, mas, com as intervenções do governo, seus moradores foram forçados a buscar novos locais para reconstruírem suas vidas. Nesse processo de reorganização urbana, os morros se tornaram refúgios, acolhendo aqueles que haviam sido desalojados. A reconstrução dessas moradias ocorreu, em grande parte, com madeiras provenientes da demolição de suas antigas casas, uma prática permitida pela prefeitura. Esse ato, além de garantir a sobrevivência dessas populações, representava uma forma de resistência às políticas públicas, dificultando o controle governamental sobre esses novos espaços e evidenciando as contradições do processo de modernização da cidade.

Muito se debateu sobre a construção de uma nova identidade brasileira, fortemente influenciada pelas políticas sanitárias e higienistas alinhadas às ideias eugênicas. Esse processo envolvia não apenas o desejo de se distanciar de determinadas imagens, mas também a busca por um modelo idealizado a ser alcançado. Nesse contexto, ocorreu uma ressignificação ética do trabalho, que passou a ser visto como um “ato enobrecedor por excelência” (Salles, 1986, p. 57). Em

contrapartida, o escravizado era retratado como símbolo de atraso e obstáculo ao progresso (Salles, 1986, p. 109), reforçando a exclusão social e as desigualdades da época.

A contradição entre o ideal almejado e a realidade vivida marcou a construção da República, que buscava se distanciar dos moldes monárquicos, porém sem abrir espaço para a inclusão dos recém-libertos. Esse cenário de exclusão social contribuiu para o surgimento de diversas revoltas populares, tais como a Revolta da Vacina, que foi consequência da insatisfação das pessoas mediante a campanha da sanitização e transformação do espaço público (Schwarcz, 2012, p.65). Além disso, os projetos científicos desenvolvidos nas faculdades de medicina no Brasil foram profundamente influenciados pelo determinismo social e pelo racismo científico, legitimando práticas que reforçam desigualdades e hierarquizações raciais.

Narizes, bocas, orelhas, cor de pele, tatuagens, expressões faciais e uma série de "indícios" eram rapidamente transformados em "estigmas", definidores da criminalidade e da loucura, considerada uma "epidemia", disseminada por entre a população mestiçada. O resultado foi a condenação generalizada de largos setores da sociedade, dentre negros, mestiços e também imigrantes (Schwarcz, 2012. p.63-64).

Portanto, se de um lado a reformulação do Rio de Janeiro foi apoiada pela exigência de higienização urbana, por outro ela ocorreu devido a razões estéticas e de controle social. As mudanças urbanas alteraram a estética da cidade e aumentaram a segregação socioeconômica, afastando os segmentos mais pobres das áreas centrais, elevando o custo das áreas ocupadas pela elite. Assim, a modernização da capital do Brasil não se limitou à infraestrutura, mas criou um modelo societal que perpetuava desigualdades, intensificando a exclusão de comunidades marginalizadas e promovendo um ideal elitista de progresso e civilização. Dessa forma, a obra *O Cortiço* não apenas representa essa realidade histórica, mas também revela as contradições de um Brasil que, ao tentar se modernizar, acentuou suas desigualdades e solidificou as divisões sociais e raciais que ainda perduram.

3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA *QUARTO DE DESPEJO*

Carolina Maria de Jesus nasceu na cidade de Sacramento (MG), em 14 de março de 1914, filha de uma empregada doméstica migrante para São Paulo a fim de

estruturar sua vida, nesta cidade residiu até seus últimos dias. Seu interesse por livros, destaca Frasson (2016, p.18), decorreu de inúmeras influências, dentre elas pode ser destacada a importância de seu avô materno e suas histórias orais sobre a escravidão, o jornal e o rádio que, para Carolina, era sinônimo de sabedoria, além de, claramente, os livros, desde aqueles que ela tinha acesso nas casas onde trabalhou até aqueles recolhidos no lixo que compunham seu arquivo pessoal. Todas essas influências, somadas à sua vivência, contribuíram para que a autora se tornasse crítica perante sua realidade e procurasse, nas páginas em branco de um caderno reciclável, sua válvula de escape. Dos seus inúmeros escritos, entre eles poesia, novelas e livros, destaca-se *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960) - a obra objeto desta pesquisa - e *Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada* (1961).

O livro que compõe a presente pesquisa tem por cenário a favela de Canindé, em São Paulo, palco das inúmeras desigualdades e injustiças sociais durante a segunda metade do século XX. A obra é composta por escritos em forma de diário sobre o cotidiano e percalços de uma mulher preta, favelada, semianalfabeta e mãe solteira, no período compreendido entre 1948 a 1953, que luta pela sobrevivência e pelo pão de cada dia. Seu ano de publicação coincide com um período de reivindicações sociais, em que as lutas populares por mudanças na economia encontram-se com a busca de valorização das raízes nacionais pelos intelectuais. Assim,

Atribuímos o grande interesse despertado pela publicação desta sua primeira obra ao próprio contexto de sua produção. Inserida no período de modernização que marcou os anos sessenta, *Quarto de despejo* resulta das impressões de Carolina sobre a vida na favela e são evidentes as críticas formuladas contra o sistema excludente que gerou as desigualdades que tanto afetavam - e certamente ainda afetam - os moradores desta forma de assentamento urbano (FRASSON, 2016, p.17)

Ao longo de sua narrativa, torna-se evidente que Carolina Maria de Jesus não se reconhece como pertencente à favela, pois mais do que descrevê-la, ela a problematiza e questiona, revelando um constante sentimento de deslocamento. As folhas de papel reciclável, onde registrou suas vivências e reflexões, tornam-se sua válvula de escape, um espaço simbólico de refúgio e projeção de um lugar melhor, mais digno e desejado.

Confome, Frasson (2016) o diário de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de*

Despejo, foi escrito no contexto dos chamados “Anos Dourados”, período correspondente ao governo de Juscelino Kubitschek (1956–1961), marcado por um forte discurso de progresso e modernização do Brasil. Com o lema “Cinquenta anos em cinco”, JK impulsionou grandes obras de infraestrutura, como a construção de Brasília, e incentivou a industrialização e o consumo nas grandes cidades, especialmente no eixo Rio-São Paulo. No entanto, esse ideal de progresso convivia com profundas desigualdades sociais, assim enquanto a imagem oficial do país exaltava o desenvolvimento, nas periferias urbanas a realidade era marcada pela fome, pelo desemprego e pela exclusão.

É nesse cenário que Carolina Maria de Jesus, catadora de papel e moradora da favela do Canindé, registra seu cotidiano, revelando o abismo entre o Brasil que se vendia como moderno e o Brasil marginalizado, que seguia sendo empurrado para os “quartos de despejo” da sociedade. Em uma de suas anotações, ela menciona diretamente o presidente: “O sr. Juscelino construiu Brasília e esqueceu-se de construir casas para os pobres” (Jesus, 2014, p. 139), evidenciando sua crítica ao modelo de desenvolvimento que priorizava grandes obras em detrimento das necessidades básicas da população mais vulnerável. Frasson (2016, p.23) em seus estudos, ressalta:

[...] Carolina revela-se uma escritora singular não pelo que escreveu, mas da forma como o fez. O tom de denúncia de sua obra à época da escritura atingiu as ruas antes que as manifestações acerca da temática social eclodissem na mídia, e não foram apenas as suas palavras que perturbaram os leitores e a crítica, mas sua fala desvalorizada, sua verdade marginal.

Em suma, Carolina Maria de Jesus, para além do choque de realidade demonstrada no livro, expõe diversas críticas sociais para a época e reflexões cotidianas inerentes à sociedade brasileira através de sua escrita, denunciando as mazelas vividas. A obra da autora é apresentada a partir de uma perspectiva étnica e de gênero, dando luz a relatos convincentes à situação social de mulheres e negros na sociedade de seu tempo.

Carolina não corresponde aos estereótipos e sempre surpreende. Negra, espera-se que seja humilde, mas não é. Mulher espera-se que seja submissa, mas não é. Semi- analfabeta, espera-se que seja ignorante, mas não é. E não sendo o que se espera dela, é rejeitada como pessoa pela sociedade e incompreendida como escritora. Foi

rapidamente esquecida e sua obra, que incomodou pelo conteúdo e pela forma, permanece em grande parte inédita. A sociedade preferia não saber da miséria, do sofrimento e da injustiça. (Castro; Machado, 2007, p.77).

A voz que ecoa em suas palavras rompe com o determinismo social tão propagado pelo naturalismo em *O Cortiço* (1890). Carolina Maria de Jesus coloca-se como protagonista de sua história e não o seu meio, ressignificando sua vivência com o seu pensamento crítico, tornando-se um “sujeito político e socialmente” capaz de se ascender socialmente e refletir sobre o mundo que a cerca e denunciá-lo, criando um espaço que talvez não existiria sem a permanente luta, para aqueles que são pobres, favelados, semianalfabetos conquistarem seu lugar na literatura (Mitsuuchi, 2018, p. 256-257).

Destaca-se o fato de Carolina ser semianalfabeta, pois justamente vai de encontro com toda a academia literária brasileira e sua exigência por um padrão bem fundamentado nas normas, o que não a impediu de formar sua opinião e posicionamentos. Conforme Tanus (2022, p. 11-12), pode ser destacado o ponto de vista de Carolina Maria de Jesus, nos seguintes assuntos da obra:

Ela, em seus textos, tratou de diversos temas e questões, possibilitando, para eles, outras visibilidades, que se relacionam com nosso contemporâneo, como: Política (Práxis; sujeitos; repetições/recorrências; eleições etc.); da Ética e Moral(idade); das Instituições (Delegacia, hospital, prisão, escola etc.); das Questões étnico-raciais; da Infância, juventude; dos Lugares sociais; dos Trânsitos; Espaços da cidade; Violências; dos Corpos e Sexualidade; do Amor; sobre a Maternidade; a Solidão; o Suicídio; as Drogas (o álcool como um problema social). Falou sobre Direitos; sobre o Trabalho e a Moradia. Isso estruturado pela consciência política, da negritude, de classe.

Como visto anteriormente, a obra retrata a autobiografia da autora por meio de diários representando o contexto histórico do Brasil em processo de democratização. Carolina mostra-se ativa politicamente com as diversas citações de políticos de referência para época, tais como Carlos Lacerda, Jânio Quadros, Adhemar de Barros e Juscelino Kubitschek, e escreveu críticas às posições políticas escolhidas por esses representantes diante aos problemas da sociedade, como aponta Mitsuuchi, 2018).

[...] Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida pedindo o nosso voto prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando este grave problema ele vence as urnas. Depois divorcia-se do povo. Olha o povo com os olhos semi-cerrados. Com um orgulho que fere a nossa sensibilidade (Jesus, 2014, p. 34).

O contexto da obra, escrita a partir da vivência da autora em uma favela, demonstra as consequências decorrentes de um país recém abolicionista (apenas no final do século XIX) que, ao longo do século XX, focou na sua modernização enquanto encobria as mazelas sociais existentes, principalmente no que se refere a inserção dos negros na sociedade, de forma que lhes obrigavam a procurar um espaço para habitar. Portanto esse período pode ser associado com

[...] o surgimento das favelas no Brasil após a abolição da escravidão, onde os negros, então livres, passaram a se aglomerar em espaços pequenos, que agregaram também outros grupos marginalizados e pessoas que não conseguiram sobreviver nos centros urbanos, sendo o desenvolvimento da economia brasileira um dos fatores agravantes para esse panorama durante o século XX (Mitsuuchi, 2018, p.261).

Especificamente no Rio de Janeiro, temos de um lado políticos preocupados com a modernização e transformação radical da fisionomia do centro do Rio, inspirado em cidades europeias como Paris e do outro a marginalização de pessoas sendo expulsas de suas casas e sendo obrigadas a se refugiarem nos morros da cidade. A favela do Canindé, em São Paulo, local onde a personagem e autora Carolina Maria de Jesus morou, originou-se da mesma tentativa de limpar a cidade dos moradores de rua e empurrá-los para as margens do Rio Tietê (Santos e Borges, 2018).

A criticidade de Carolina Maria de Jesus atinge não apenas as questões políticas, como também as sociais, o que pode ser observado nesse trecho: “Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos” (Jesus, 2014, p.30). Nascida em 1914, com a escolaridade completa apenas até o segundo ano do Ensino Fundamental, e com a imensa necessidade imediata de trabalhar na sua infância e adolescência, Carolina Maria de Jesus não pode se dedicar totalmente ao seu letramento, no

entanto, mesmo sendo semianalfabeta, deixa explícito em seus relatos no diário, uma consciência de classe e de raça aguçada:

Não deixo o João sair. Ele passa o dia lendo. Ele conversa comigo e eu vou revelando as coisas inconvenientes que existe no mundo. Já que o meu filho já sabe como é o mundo, a linguagem infantil entre nós acabou-se. [...] Disse-lhe que enquanto nós residirmos aqui na favela ele não há de brincar com mais ninguém. Antes eu falava e ele revoltava. Agora eu falo e ele ouve. Eu pretendia conversar com o meu filho as coisas sérias da vida só quando ele atingisse a maioridade. Mas quem reside na favela não tem quadra e vida. Não tem infância, juventude e maturidade. O meu filho, com 11 anos já quer mulher. Expliquei-lhe que ele precisa tirar o diploma de grupo. E estudar depois, que o curso primário é muito pouco (Jesus, 2014, p. 91-92).

[...] adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. [...] Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta. [...] O branco é que se diz superior. Mas que superioridade apresenta o branco? [...] A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém (Jesus, 2014, p. 64-65).

Muito atenta ao cenário que a cerca, observou que a cidade poderia ser dividida da seguinte maneira: “[...] Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (Jesus, 2014, p. 32). Observa-se que a autora denuncia, relata com certa amargura, as situações sensíveis e de extrema vulnerabilidade existentes na favela, tais como a violência doméstica e infantil, prostituição, alcoolismo, fome, brigas, inveja, dentre outras.

A partir desse contexto, é possível traçar um comparativo das duas obras. No livro *O Cortiço* (1890) João Romão, um dos personagens principais da narrativa, se tratava de um português ambicioso que possuía como renda financeira o dinheiro advindo da casinhas de aluguéis, da venda que dispunha e uma pedreira. Era um ex-taverneiro que ascendeu socialmente para a posição social de visconde, sendo prometido em casamento para a filha do comerciante Miranda, Zulmira. Miranda era comerciante português que morava ao lado do cortiço, em um sobrado.

O enriquecimento de João Romão se tornou promissor a partir do momento que se juntou com Bertoleza, uma escravizada fugitiva, com a qual teve um romance amigável. Para conquistar a confiança dela, João Romão alegou que lhe conseguiria uma carta de alforria e assim o fez, porém adquirindo uma falsificada.

Quando João Romão começou a almejar os títulos da sociedade carioca, não

podia mais se imaginar ao lado de Bertoleza. Assim, para se desvincular dela, fez contato com o antigo “dono” de sua companheira e a denunciou. Quando Bertoleza deparou-se com os homens que vieram pegá-la, rasgou o ventre de lado a lado, preferindo a morte do que voltar para a escravidão.

Reconheceu logo o filho mais velho do seu primitivo senhor, e um calafrio percorreu-lhe o corpo. Num relance de grande perigo compreendeu a situação; adivinhou que tinha sido enganada; que a sua carta de alforria era uma mentira, e que o seu amante, não tendo coragem para matá-la, restituía-a ao cativoiro[...] A negra, imóvel, cercada de escamas e tripas de peixe, com uma das mãos espalmada no chão e com a outra segurando a faca de cozinha, olhou aterrada para eles, sem pestanejar[...] Bertoleza então, erguendo-se com ímpeto de anta bravia, recuou de um salto e, antes que alguém conseguisse alcançá-la, já de um só golpe certo e fundo rasgara o ventre de lado a lado. E depois embarcou para a frente, rugindo e esfocinhando moribunda numa lameira de sangue (Azevedo, 2022, p. 291-292).

O mais curioso dessa cena toda é que no final da tragédia que aconteceu com Bertoleza, João Romão recebe a visita de abolicionistas que trouxeram para ele um “diploma de sócio benemérito” (como se ainda fosse digno de ter um título pela abolição dos escravizados). Ele conduz esses homens de casaca justamente para a sala de visitas.

João Romão fugira até o canto mais escuro do armazém, tapando o rosto com as mãos. Nesse momento parava à porta da rua uma carruagem. Era uma comissão de abolicionistas que vinham, de casaca, trazer-lhe respeitosamente o diploma de sócio benemérito. Ele mandou que os conduzissem para a sala de visitas (Azevedo, 2022, p.292).

Desta trágica forma o livro *O Cortiço* se encerra. Compreende-se nessa cena uma representação da sociedade, assim como fez Carolina em sua obra. Bertoleza abordada pelo filho do seu “ex-dono” aos fundos da casa, continuou ali sangrando, como acontece com as favelas presentes na sociedade, aos fundos, sem destaque e esquecida, ou como muito bem apontou Carolina Maria de Jesus - “quintal onde jogam os lixos”. Por sua vez, os homens bem vestidos e com semblante formoso e importante foram conduzidos para “a sala de visitas”, lugar propício para uma pessoa como aquelas que haviam recém chegado, estarem.

Não se quer aqui esgotar a análise dos livros, nem fazer inúmeras

comparações, porém esta, por sinal, pareceu relevante para a temática do trabalho e as análises que serão feitas com os questionários.

Carolina Maria de Jesus morreu em 1977, vítima de uma crise de asma. Seu livro repercutiu pelo mundo todo, sendo um grande representante da literatura marginal brasileira. Apesar de ainda não ser totalmente conhecida e popularizada, a obra ganhou grande repercussão e representa importante denúncia social.

Tal obra é leitura obrigatória em vestibulares, impossibilitando o esquecimento dessa escritora que tanto representou a sociedade brasileira por meio das palavras. Apesar de mudar de vida com as publicações de suas obras, Carolina Maria de Jesus não teve em vida o devido merecimento acadêmico, pois muitos universitários não a conhecem e nem aos seus escritos, dado que a autora foi ofuscada pela burguesia intelectualizada por um “tratamento crítico-literário e historiográfico” (Mitsuuchi, 2018, p. 275).

Carolina Maria de Jesus teve coragem suficiente para denunciar o desprezo da sociedade com relação aos oprimidos, assim como todas as dificuldades e mazelas vividas na favela, tornando-se uma grande representante da sua classe, talvez não muito entendida pela elite brasileira, mas conquistando seu espaço inquestionável: “Portanto, considera que somente os oprimidos e a força de sua luta contra a situação opressora podem levar a sociedade a reassumir e progredir o processo de humanização” (Mitsuuchi, 2018, p. 280).

Em síntese, ao examinar *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, e *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, é essencial destacar as fronteiras entre a ficção e a realidade em ambas as narrativas. *O Cortiço* é uma obra de ficção elaborada segundo os princípios do Naturalismo, movimento literário que pretendia retratar a realidade de modo determinista e objetiva, fundamentando-se na concepção de que o ambiente, a etnia e o contexto histórico afetam diretamente a conduta humana. Seus personagens, como João Romão, Bertoleza, Miranda e Pombinha, são tipos sociais, criados para representar uma crítica à sociedade brasileira da época, marcada por desigualdades, racismo e hipocrisia. Como destaca Chalhoub (2001, p. 28), a obra evidencia a tentativa da elite de construir uma identidade nacional moderna às custas do apagamento da memória escravocrata: “a abolição redefiniu o conceito de trabalho, mas negou aos ex-escravizados uma inserção real na nova ordem social”. Assim, mesmo sendo ficção, *O Cortiço* é profundamente enraizado em uma realidade social observável e serve como denúncia de um projeto de

modernização excludente.

Por outro lado, *Quarto de Despejo* é uma obra não ficcional, construída a partir dos diários reais de Carolina Maria de Jesus, que documenta o cotidiano de uma mulher negra, favelada e catadora de papel na favela do Canindé, em São Paulo, durante a década de 1950. Apesar de sua estrutura literária fragmentada e espontânea, o livro carrega a força de um testemunho social que rompe com os padrões da literatura canônica. A verdade de *Quarto de Despejo* reside na experiência vivida e narrada por sua autora que, com lucidez, crítica: “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. Assim ele saberá o que faz.” (Jesus, 2014, p. 34); ou “Fiquei pensando que a favela parece uma parte do Brasil que o governo esqueceu.” (Jesus, 2014, p. 80).

Ainda que o texto tenha passado por mediações editoriais, como aponta Frasson, a potência de sua escrita está na denúncia e na visibilidade conferida a uma população silenciada, pois “não foram apenas as suas palavras que perturbaram os leitores e a crítica, mas sua fala desvalorizada, sua verdade marginal (Frasson, 2016, p. 23)”. Enquanto *O Cortiço* cria uma realidade ficcional crítica, *Quarto de Despejo* transforma o real vivido em denúncia literária. Em ambas as obras, a literatura, ficcional ou documental, torna-se instrumento de resistência e reflexão sobre as desigualdades históricas que estruturam a sociedade brasileira.

CAPÍTULO 4 - ASPECTOS ANALÍTICOS – APREDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DA LITERATURA

Segundo o PNAD-2019, a rede pública de ensino no Brasil, é responsável por 82% dos estudantes do Ensino Fundamental e 87,4% do Ensino Médio⁸. Isso posto, mostra-se a necessidade e a importância de um programa que abranja as escolas públicas brasileiras e que possua comprometimento em auxiliá-los na melhoria do ensino aprendizagem.

Acredita-se que os estudantes devem receber uma educação pública igualitária

⁸ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acessado em: 28 de ago. 2025.

e que respeita as diferenças. Tal direito se baseia e garante, em diversos documentos, como o art. XXVI da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948⁹, como também, *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*, de 1960¹⁰, e o art. 13 do *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, de 1966¹¹, e no âmbito nacional pode ser citada a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹², as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação¹³.

Apesar do que diz respeito às leis serem magistrais no papel, compreende-se que fora dele, ela entra em choque com uma sociedade desigual e com diferenças sociais, raciais e econômicas. Diante desse cenário, destacam-se as palavras do estudioso Carlos Roberto Jamil Cury, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Básica (CEB), entre 1996 e 2004:

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais (Cury, 2002, p.247).

É notória a importância das leis educacionais, e é por meio delas que as lutas ocorrem, procurando assegurar os direitos educacionais e proporcionar um cenário mais democrático para a educação e a criação de uma sociedade mais justa. Portanto, a importância do ensino público como dever do Estado é um direito crucial do cidadão e uma oportunidade de crescimento, sendo necessária sua gratuidade, acessibilidade a todos, com garantias de igualdade de oportunidades reduzindo as

9

<https://www.tjsp.jus.br/Download/Portal/Neddif/AtosNormativos/DeclaracaoUniversalDireitosHumanos.pdf>. Acessado em: 28.08.25.

¹⁰ <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000109.pdf>. Acessado em: 28.08.25.

¹¹ <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>. Acessado em: 28.08.25.

¹² https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 28.08.25.

¹³ https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 28.08.25.

desigualdades. Vale salientar que no Brasil, mesmo após sua independência em 1822, mulheres, negros escravizados e indígenas tiveram o seu direito a educação primária, negado (Cury, 2002).

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença (Cury, 2002, p.255).

Conforme os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE ¹⁴- em 2019, a faixa etária de 14 a 29 anos corresponde 20,2% equivalente a 50 milhões de pessoas, que não completaram alguma etapa da educação básica, seja por nunca ter frequentado ou por abandono escolar. O marco significativo que se observa, é o abandono precoce da escola, por parte do jovem de 15 anos, geralmente na transição entre os anos finais do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio.

Embora se observe o esforço do Estado em diminuir a evasão escolar, enquanto os índices de matrículas no Ensino Fundamental estão em expansão¹⁵, é notório que o número de evasão no Ensino Médio continua, pois conforme as informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, observa-se que a partir dos 15 anos de idade há um crescimento no abandono escolar, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, ocorreram a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% aos 19 anos

¹⁴ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acessado em: 28.08.25.

¹⁵“Entre 1991 e 2011, a matrícula no Ensino Médio no país mais que dobrou, passando de 3,8 milhões para 8,4 milhões. No caso específico do Estado de São Paulo, este movimento ocorreu de forma ainda mais expressiva: atualmente, a taxa líquida de frequência à escola é de 67,1%, a maior entre as Unidades da Federação e 15,5 pontos percentuais acima da média nacional” (SÃO PAULO, 2012, p. 10).

ou mais.

Entre os principais motivos para a evasão escolar destacam-se: a necessidade de trabalhar dos estudantes (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e as atividades domésticas (11,5%). O atraso ou abandono escolar atingia 12,5% dos adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos.¹⁶

Posto isso, nota-se a necessidade de direcionar mais ações e apoio para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental para que possam chegar até o Ensino Médio e incentivá-los também a ingressar ao Ensino Superior. Além do mais, o direito de acesso à escola também acompanha o direito de permanência, conforme a Constituição Federativa do Brasil de 1988, artigo 206, inciso I: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2010, p. 1417). Portanto, cabe ao Estado a responsabilidade para construir os meios, a fim de que esse notório princípio de ensino seja respeitado e cumprido.

4.1 O PROGRAMA DE ESCOLA INTEGRAL

O Programa de Escola Integral, mais conhecido como PEI, tem como objetivo a formação de jovens autônomos e engajados, atrelado à responsabilidade de assegurar o direito de um ensino e aprendizagem de qualidade a todos. O tempo ampliado de permanência na escola corresponde a tentativa da criação de espaços para a concretização de educação de qualidade, de forma cognitiva, afetiva e social. Portanto os educadores que participam do programa possuem uma responsabilidade na orientação dos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, de forma a ajudá-los a enfrentar suas dificuldades e auxiliá-los em seu projeto de vida.

Embora tenha uma aparência progressista, o programa de escola integral frequentemente não consegue atingir suas metas mais elevadas, pois o aumento do tempo de aula não assegura, por si só, a elevação da qualidade do ensino. Em diferentes situações, sua execução se dá sem os investimentos necessários em

¹⁶Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 28 de julho de 2023.

infraestrutura, capacitação de professores e conteúdo curricular, o que prejudica a eficácia educacional. Ademais, existe o perigo de que a escola em tempo integral funcione como um meio de controle social, priorizando ocupar o tempo dos alunos em vez de oferecer uma educação crítica e libertadora. Adiciona-se a isso a pressão sobre os educadores, cujas condições laborais nem sempre se adequam às exigências da jornada ampliada, além da chance de acentuar as desigualdades entre as instituições de ensino, quando o programa é implementado de maneira desigual e desorganizada. Portanto, sem uma abordagem sistemática e dedicação à equidade, a escola em tempo integral pode se tornar um mero projeto superficial, sem a capacidade de realmente alterar a realidade educacional.

A implementação da educação de tempo integral, no estado de São Paulo, nasceu no interior da Secretaria de Educação, no bojo do Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Como pilar, o regimento constituía deixar mais atrativo a carreira do magistério, de forma a melhorar os índices educacionais, tal qual apresentado no documento de sua implantação:

Nesta perspectiva foi implantado o Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Esse Programa foi iniciado em 2012, em 16 Escolas de Ensino Médio, e a partir de 2013 expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio. É uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. O Programa Ensino Integral oferece também aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do novo modelo de escola de tempo integral e sedimentar as possibilidades previstas para sua Expansão (SÃO PAULO, 2012, p.6-7).

O novo modelo educacional trouxe consigo pilares e princípios que privilegiam um espaço ativo para o estudante, de forma que as oportunidades educacionais sejam democráticas possibilitando um espaço coletivo e individual seu desenvolvimento. A escola pretendida pelo Programa de Escola Integral procura

proporcionar conteúdos que promove vivências direcionadas ao projeto de vida, a convivência solidária social, a leitura, de forma a assegurar as competências e habilidades indicadas pela BNCC.

As diretrizes orientadoras do programa são: A Educação Interdimensional; A Pedagogia da Presença; Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI (Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser); e o Protagonismo Juvenil. O modelo pedagógico propõe aulas diversificadas, atividades complementares, participação presente de todos da equipe escolar, oferta de espaços de vivência para que possam trabalhar em suas potencialidades e desafios com o principal objetivo de formar um jovem autônomo, solidário e competente. Para atingir seus objetivos, o programa oferta diversas modalidades, dentre elas,

O Protagonismo Juvenil é um dos princípios educativos que sustentam o modelo. O Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde deve convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção; Disciplinas Eletivas é estratégia para ampliação do universo cultural do estudante; Acolhimento é a estratégia para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como, o ponto de partida para materialização de seu sonho; avaliação, nivelamento, orientação de estudos e atividades experimentais em matemática e ciências são estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica (SÃO PAULO, 2012, p.14).

Importante destacar que o protagonismo juvenil, conforme sugerido pelo modelo escolar do Programa de Ensino Integral, diverge bastante da visão empregada pela Educação Histórica, pois o programa geralmente associa o protagonismo a uma visão individual, frequentemente ligada ao empreendedorismo e ao jovem como solucionador de problemas como evasão, repetência, desinteresse e abandono, enquanto a Educação Histórica entende o jovem protagonista por meio de sua intersubjetividade, dado que o protagonismo, neste sentido, não se define apenas como uma responsabilidade individual, mas como uma construção coletiva, pautada pelas experiências, interações e vivências que ajudam a moldar a consciência histórica e a atuação crítica na sociedade. Conforme, Ribeiro e Gonzalez (2013, p.2):

[...] há um desentendimento entre a metodologia do Protagonismo Juvenil e a proposta da Reforma do Ensino médio, uma vez que nesta última, espera-se que esses estudantes estejam 'preparados' e com autonomia suficiente para escolherem os itinerários

formativos no qual pretendem aprofundar seus conhecimentos, sem que haja para isso uma preparação do estudante para o momento dessa 'opção'.

Neste sentido, ao adotar o Protagonismo Juvenil com uma das premissas do programa, pretende atingir uma ideia de uma educação de qualidade, abrangendo todas as esferas da formação do indivíduo, como também quantitativo, garantindo uma educação a todos, minimizando as dificuldades encontradas e promovendo um ambiente de autonomia e liberdade (Ribeiro;Gonzalez, 2013, p. 5).

4.2 A ESCOLHA DA TURMA

A escola escolhida para a realização da pesquisa é o local de trabalho da pesquisadora, uma vez que facilitaria sua logística e deslocamento, sobretudo em virtude dela ter jornada integral de 40 horas semanais na instituição. Trata-se de uma escola participante do Programa de Ensino Integral - PEI, localizada no interior de São Paulo, constituída por cerca de 250 estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio, e, correspondente a uma jornada de 40 horas semanais trabalhadas pela equipe escolar.

A escolha em realizar a pesquisa junto a uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental também deu-se por uma razão estratégica, uma vez que os conteúdos propostos pelo Currículo Paulista e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desta série, relaciona-se com o contexto histórico presente no livro *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, 1890 e proporciona um diálogo comparativo ao livro *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus, 1960.

O contexto histórico do livro *O Cortiço* (1890) de Aluisio de Azevedo perpassa o Rio de Janeiro no século XIX, publicado após a abolição da escravatura, cuja temática envolvente representa o cotidiano das pessoas integrantes da sociedade carioca (ex-escravizados e imigrantes) e a grande diferenciação social e arquitetônica que se erguia nas ruas cariocas, juntamente com os sobrados e cortiços da cidade. Por sua vez, o livro *Quarto de Despejo*, publicado em 1960, é um relato autobiográfico da escritora Carolina Maria de Jesus que nasceu em Minas Gerais, no entanto, mudou-se para São Paulo, onde vivenciou a pobreza na favela do Canindé. A obra se destaca pela descrição da dura realidade de vida nas favelas, revelando a realidade sem disfarces, bem como as condições desumanas

enfrentadas pelos moradores das favelas na década de 1960, permitindo ao leitor um olhar profundo e impactante sobre a desigualdade social no Brasil.

Apesar de haver críticas a um conteúdo tecnicista e enrijecido da BNCC, objetiva-se apresentar ao leitor onde as obras literárias escolhidas para a pesquisa podem se encaixar nos conteúdos propostos pela BNCC, dentro do currículo. A Unidade Temática baseada no Currículo Paulista do 8º ano que se aproxima do tema é “O Brasil no século XIX”, tendo por objetos de conhecimento: Primeiro Reinado; O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia; A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado; Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai; O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial; Políticas de extermínio do indígena durante o Império; A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil (BRASIL, 2018, p. 426.)

Achou-se interessante estudar a obra durante o contexto histórico no qual ela se refere, analisando suas permanências e rupturas, influências e interpretações, para que sua compreensão seja de forma mais efetiva. Dentre as competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 8º ano do Ensino Fundamental, pode-se destacar 1, 2 e 10:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p.9-10).

Para um melhor direcionamento pedagógico a BNCC pode ser dividida em níveis de competência. A primeira diz respeito às Competências Gerais; a segunda às Competências por Áreas de Conhecimento; e a terceira pelas Competências Específicas. As Competências Gerais se diferenciam das Específicas, pois se articulam a todas as áreas do conhecimento e aos componentes curriculares de

todas as séries da Educação Básica. Elas abrangem de forma mais global os conteúdos, como demonstrado na referência acima (BRASIL, 2018). As Competências Específicas que acompanham a unidade temática escolhida são as de números 1 e 3:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social (BRASIL, 2018, p. 357).

As habilidades, por sua vez, são conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências. Selecionamos aquelas vinculadas a Unidade temática e que mais se aproxima com os nossos objetivos:

- “(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas”,
- “(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas”,
- “(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX”;
- “(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia” (BRASIL, 2018, p. 427).

Vale salientar que a concepção de competência da BNCC é diferente da competência entendida no campo da Educação Histórica. Não se acredita aqui que o Ensino de História possa ser enrijecido dessa maneira, no entanto sabe-se que necessariamente o professor precisa apresentar, à gestão escolar, as competências e habilidades que abarquem o trabalho que será desenvolvido. Destarte, é comum que a formulação dos currículos sejam vinculados intrinsecamente ao mercado de trabalho como a própria LDB no Art.1 § 2º da lei nº 9.394 indica:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho,

nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Conforme a teoria elaborada por Jörn Rüsen, todos os indivíduos possuem carências de orientação que geram sentido de orientação, formando a consciência histórica. Para o autor, a vida, e o presente, estão intrinsecamente relacionada com a práxis:

Tanto Paulo Freire, quanto Jörn Rüsen defendem que o processo de formação deve gerar uma progressão das formas de consciência, e que essas formas de consciências não ocorrem em abstrato, mas nas situações gerais e elementares da vida humana. É a consciência como produto e produtora da práxis humana. O processo de conscientização, proposto com essas aproximações teóricas, apresenta a expectativa de uma conscientização que inicia com formas menos elaboradas até a possibilidade da autocompreensão, da compreensão de si e do mundo. Até a possibilidade de que cada ser humano seja capaz de contar a própria história e agir de tal forma que possibilite que os demais vivam da mesma maneira. Uma consciência histórica de emancipação dos indivíduos e como consequência das formas de vida em sociedade (Oliveira, 2013, p.9).

As habilidades e competências propostas no currículo vão na contramão do caminho da práxis, pois enquanto a segunda aponta o conhecimento para a vida e potencialidades humanas, as primeiras estão mais preocupadas em transmitir aos estudantes os interesses políticos e econômicos governamentais. As aulas de História não deveriam partir de habilidades e competências e sim, do presente do aluno (Oliveira, 2013).

Como visto anteriormente, a pesquisadora possuía um conhecimento prévio em relação à escola e suas respectivas turmas. No ano em que a pesquisa foi realizada (2023), ministrava aulas de História nas turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, sendo cada uma composta por 36 estudantes. Ambas as salas apresentavam comportamentos desafiadores, no entanto, por conta das habilidades abordadas no Currículo Paulista, decidiu-se por escolher a turma do 8º ano.

A pesquisadora verificou que as turmas demonstravam importante interesse

pela área de ciências humanas, sobretudo a disciplina de História, no entanto poucos possuem o hábito de ler. Antes da pesquisa inicial, foi ofertada uma disciplina “eletiva” para as turmas sobre literatura:

As Disciplinas Eletivas, de organização semestral, são propostas e elaboradas por grupos de ao menos dois professores de disciplinas distintas. O tema é de livre escolha dos professores, desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de modo a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum (SÃO PAULO, 2012, p.29)

Os conteúdos propostos por esse componente geralmente possuem relação com um assunto em comum entre professores e estudantes, neste caso o interesse pela temática da Literatura, por parte da pesquisadora, possibilitou a elaboração dessa disciplina a ser trabalhada com os estudantes.

As disciplinas eletivas têm por base o artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que possibilita que uma parte do currículo seja diversificada, promovendo a ampliação de conteúdos e temas com caráter interdisciplinar. Nesse sentido, o Programa de Escola Integral trata sobre o componente “eletivas” da seguinte forma:

[..] ocupa um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais (SÃO PAULO, 2012, p.29).

A Eletiva “Expandindo os horizontes por meio da literatura” durou um semestre. De forma geral, no período de tempo em que foi ofertada, pode-se observar que as turmas do 8º e 9º anos não demonstraram muito interesse pela leitura, como imaginado, porém no final do semestre puderam ter uma grande experiência com os livros.

Durante este período, os/as estudantes puderam praticar sua autonomia escolhendo os livros de cunho pessoal para trabalhar durante as aulas do componente de eletiva. Foram separadas duas aulas de 45 minutos por semana para se dedicarem à leitura das obras, além de escreverem no diário de leitura, feito no caderno, seus registros, percepções e comentários. No final da discussão do

conteúdo, cada grupo de estudantes ficou responsável pela confecção de um *fanzine*¹⁷ baseado nas leituras realizadas. Posteriormente os fanzines foram apresentados, em uma feira das eletivas, para o corpo escolar.

Pode-se observar que mesmo a leitura não sendo uma atividade do agrado de todos, a grande maioria dos estudantes participou e realizou o proposto. A interação antecipada entre estudantes, pesquisadora e literatura, abriu espaço para a realização da pesquisa com a turma, de forma a aprofundar o acesso do alunado ao mundo literário.

4.3 - A INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA COM OS JOVENS: A METODOLOGIA DA AULA-OFICINA

A Aula-Oficina é uma metodologia desenvolvida pela historiadora portuguesa Isabel Barca¹⁸. Seu objetivo é estimular uma educação de qualidade, ou seja, uma aprendizagem histórica, por meio de uma metodologia de ensino e investigação que gera e analisa narrativas criadas pelos estudantes, tanto antes quanto após o contato com a fonte histórica. Para Cainelli e Ramos (2014) a aula-oficina mobiliza a teoria e a prática, levando a uma “prática reflexiva”. Esse método promove o papel ativo do educando no processo de construção do conhecimento, além de incentivar análises por meio de questionários.

Isabel Barca é precursora na Educação Histórica em Portugal, possibilitando sua expansão no país, bem como no intercâmbio junto ao Brasil. Ela ganhou destaque também nas políticas públicas envolvendo o ensino de História em Portugal (Oliveira, 2012, p. 865-874)¹⁹.

Ao estudar diferentes tipos de aula no ensino de História, a autora destacou três formatos principais: *conferência*, *colóquio* e *aula-oficina*. Cada um desses

¹⁷ Fanzine é um gênero textual derivado do inglês, que significa fãs de revista, pode ser de qualquer gênero e assunto. Os estudantes que participaram da eletiva tiveram que produzir um pequeno livro, em formato de revista sobre o assunto tratado na obra escolhida por eles. No final da disciplina, durante a “Culminância das Eletivas” (uma feira para apresentar os trabalhos realizados) da escola, todas as salas precisavam apresentar um produto final, no caso da eletiva mencionada foram exibidos os fanzines preparados e confeccionados pelos alunos. Os docentes participantes, inclusive a presente pesquisadora, premiaram, no final, os educandos pela participação e protagonismo durante o semestre.

¹⁸ BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

¹⁹ OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Isabel Barca: caminhos trilhados pela educação histórica. Antíteses, v. 5, n. 10, p. 865-874, 2012.

modelos têm características específicas que impactam na forma como os alunos interagem com o conhecimento histórico.

Na *aula-conferência*, o professor assume um papel central, atuando como um expositor do conteúdo. A abordagem é mais formal e estruturada, semelhante a uma palestra em que o professor apresenta conceitos, contextos e interpretações sobre os eventos históricos. Embora esse modelo possa parecer mais passivo, ele é útil para introduzir novos temas e oferecer um panorama amplo sobre um assunto antes de aprofundá-lo.

Na *aula-colóquio* há uma preocupação em problematizar o saber, no entanto, o docente ainda está no centro da aprendizagem. Conforme, Barca (2004, p.133):

No modelo de aula-colóquio, o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na actividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estes nas aulas. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática.

A *aula-oficina*, por sua vez, é um modelo mais prático e investigativo, no qual os alunos participam ativamente da construção do conhecimento. Utiliza-se fontes históricas, documentos, imagens e objetos para que os estudantes analisem e interpretem os vestígios do passado. Esse formato estimula a aprendizagem por descoberta e experimentação, aproximando os alunos do trabalho do historiador e incentivando o desenvolvimento de habilidades analíticas.

Barca (2004) ressalta que para planejar uma *aula-oficina*, o professor deve, primeiramente, selecionar o conceito substantivo (conteúdo) a ser trabalhado em sala de aula e, em seguida, investigar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, o que pode ser feito por meio de perguntas orais ou atividades escritas. Após essa etapa, escolhe-se uma fonte histórica que possibilite aos alunos estabelecer conexões entre o conteúdo, outras narrativas do mundo e suas próprias vivências. A análise da fonte histórica não apenas enriquece o aprendizado, mas também estrutura a metodologia da *aula-oficina*, tornando-a mais dinâmica e significativa.

Nesse sentido, a metodologia visa primeiro a interpretação de fontes nos moldes do historiador, e segundo a investigação da formação da consciência histórica que seria a compreensão do mundo para uma orientação temporal. Portanto o caráter

deste trabalho visa avançar e cooperar nas questões relacionadas à interpretação de fontes, conscientizar os jovens sobre a função da história e desmistificar mitos como o da história ser única, progressista e linear. Dessa forma, os jovens terão ferramentas suficientes para interpretar, questionar e problematizar outros tipos de fontes e informações advindas do mundo contemporâneo e tecnológico.

Ora, se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efectivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as actividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (BARCA, 2004, p. 133).

A Educação Histórica, além de ser um domínio da epistemologia da história, pode ser vista como uma metodologia ao se referir à *aula-oficina* (Milian, 2015, p.67). De acordo com as autoras Schmidt e Garcia (2005, p.299), a formação do conhecimento histórico, em sala de aula, se baseia na interação entre professor, aluno e os conteúdos abordados, ou seja, atribuem importância à vivência de cada indivíduo participante. Para que os alunos não vejam a História como uma matéria rígida e limitada, a maneira de apresentar o passado é fundamental. Segundo Cainelli (2008, p. 99), a história é formada a partir do passado, que serve como a base para o historiador, sendo esse o ponto de partida para a construção do saber histórico. Esse material se revela em diversas narrativas, permitindo várias perspectivas e interpretações.

Em resumo, a *aula-oficina* é uma abordagem que valoriza o saber anterior dos discentes e suas capacidades, reconhecendo tanto o senso comum quanto o saber científico. Adicionalmente, permite que os estudantes criem materiais a partir de suas narrativas, sejam estas orais ou escritas. Para a eficácia dessa abordagem, é crucial levar em conta o contexto social dos alunos. A *aula-oficina* também posiciona o aluno como protagonista, incentivando a troca de vivências e experiências entre professores e alunos. Assim, auxilia na compreensão histórica da realidade, promovendo o avanço da *literacia histórica*.

A autora portuguesa ressalta a importância de uma aula de História preocupada

com o ensino-aprendizado eficiente, que debruça sobre as competências de interpretação de fontes, a compreensão contextualizada e a comunicação, de forma que haja diálogos entre fontes, a ponto de atravessar os sentidos temporais dos jovens. Dessa forma, é importante que os alunos tenham acesso às diferentes perspectivas da História para construir seu aprendizado histórico. Nesse sentido, as fontes são um caminho para eles entenderem o passado histórico e as narrativas elaboradas (Barca, 2006).

Em vista disso, a literatura se torna uma ferramenta para os alunos acessarem o passado em uma perspectiva histórica, sem juízo de valor ou julgamentos (Lee, 2008), pois possibilitar uma interação com as temporalidades de forma crítica e reflexiva, de maneira a entender como os sujeitos do passado viviam suas realidades. Por conseguinte, a literatura abre caminho para o enriquecimento dos detalhes do passado retratado, permitindo que os alunos não apenas encontrem uma representação da realidade, mas também a questionem.

Os alunos, tal como os historiadores, precisam compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência direta de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas exatamente como nós mas absurdamente tontas. (Lee, 2003, p.19).

Esse plano de aula utiliza o saber de forma multifacetada, abrangendo três níveis - senso comum, ciência e epistemologia - fundamentados nas concepções prévias do alunado, recolhidas através de tarefas e estratégias que podem ser orais ou não. Segundo Peter Lee, (2001, p. 15), “é importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para as contrariar”.

Nesse sentido, pode-se destacar o protagonismo dos jovens nas investigações sobre consciência histórica e aprendizagem histórica, bem como a importância de os professores de História posicionarem-se de forma conscientizada sobre a educação histórica em sala de aula para, assim, formar uma juventude mais reflexiva.

Ora, se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as actividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (Barca, 2004, p. 133).

Em um outro artigo²⁰ Barca relaciona a importância mencionada acima com a necessidade de criar uma “consciência social adequada” nos educandos, que busque não apenas no campo individual, mas também do bem comum, pois, para a autora, uma atitude conscientizada de um cidadão exige a formação de uma consciência histórica (Barca, 2012).

Para a compreensão do conceito de consciência histórica é importante voltar-se para os estudos do historiador alemão Jörn Rüsen, que chama atenção para três pontos fundamentais. Inicialmente consciência histórica não pode ser reduzida a meramente um conhecimento do passado, pois ela estabelece uma relação temporal entre o passado, o presente e o futuro. Além disso, sua formação se constitui por um conjunto de operações mentais que formam o pensamento histórico e influenciam a cultura humana. Finalmente, entende-se que suas funções contribuem para a formação da identidade humana.

Para Barca (2012, p. 439), existem alguns pontos que também precisam ser levados em conta na hora da investigação da consciência histórica e que não podem passar despercebidos:

- a) Não podemos reduzir a consciência histórica à identidade, pois ela “constitui uma atitude de orientação temporal sustentada refletidamente pelo conhecimento da História”;
- b) Ter consciência histórica não constitui apenas ter uma narrativa, pois as “abordagens teóricas estão abertas à discussão, tal como as produções históricas concretas permanecem sujeitas à refutação”;

²⁰ BARCA, Isabel. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica. Educação UFSM, v. 37, n. 03, p. 437-451, 2012.

- c) Ter uma consciência histórica avançada significa entender a História como disciplina acadêmica e ser capaz de construir narrativas nacionais e mundiais de forma reflexiva.

A partir desses parâmetros, observa-se a importância da investigação do pensamento histórico entre os jovens, uma vez que é possível a análise a respeito da forma como os educandos interagem com o mundo e sua materialização através das narrativas.

A autora ressalta a importância da investigação da narrativa, não aquela feita pelo professor, ou associada unicamente pelo historiador, mas também produzida pelos estudantes, pois:

A narrativa assume uma importância central na Educação Histórica porque ela, enquanto relato estruturado (descritivo e explicativo), é a forma usual de exprimir as ideias históricas, quer por historiadores, quer pelos audiovisuais, quer pelos professores e manuais. Como diz o filósofo Rüsen, a narrativa é a face da História. Portanto, para serem historicamente competentes também os alunos deverão comunicar as suas ideias em narrativa (Oliveira, 2012, p. 870).

Nesse sentido, para que a investigação seja completa em sala de aula, a metodologia da aula-oficina foi aplicada para ser possível implementar uma análise que abarque os conceitos de narrativa, aprendizagem histórica e consciência histórica em sala de aula. Assim, por meio dos estudos da pesquisadora sobre a *aula-oficina torna-se* perceptível em que medida o educador abriu ou não espaço para um aluno autônomo em suas aulas.

4.4 - DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

A Educação Histórica não se limita a determinar o que o aluno aprende, mas busca compreender como esse aprendizado ocorre, tendo como base a epistemologia da História. Em vez de apenas transmitir conteúdos, seu foco está na investigação dos processos que levam os estudantes a construir determinadas narrativas históricas. Afinal, não é possível controlar integralmente o que cada aluno

assimila, mas é viável analisar os fatores que influenciam sua interpretação e compreensão do passado. Nesse sentido, Barca (2012, p. 46) destaca que o professor atua como um “investigador social”, sendo responsável por examinar as ideias e o desenvolvimento da compreensão conceitual de seus alunos, promovendo, assim, uma aprendizagem mais reflexiva e crítica.

Com o objetivo de analisar as narrativas produzidas pelos estudantes ao longo da pesquisa utilizou-se de dois questionários, um primeiro para compreensão do perfil dos estudantes e a realidade em sua volta, e o segundo com a finalidade de investigar a consciência histórica dos discentes, como também seu entendimento sobre a literatura e as fontes históricas *O Cortiço* e *Quarto de Despejo*, pois, conforme Solé, Reais, Machado (2014, p.13) é através da narrativa que é possível identificar como os estudantes interpretam o conhecimento histórico.

O primeiro questionário refere-se ao perfil dos educandos, contendo 5 páginas e 22 questões. Nesse documento decidiu-se sondar não somente os discentes participantes da pesquisa, mas também seus conhecimentos prévios, a significância que dão à leitura, e, para além disso, se os estudantes enxergam a relevância do processo de leitura de um livro para aprender história.

O segundo questionário tem como objetivo investigar especificamente os conhecimentos prévios dos estudantes, e garantir seu primeiro contato com o objeto de estudo. Na primeira questão é apresentado um trecho do livro de Sidney Chalhoub para que os estudantes pudessem interagir com o texto de forma a expressarem sua opinião, além de grifarem o que foi pedido. Os fragmentos que se seguem representam a obra principal da dissertação *O Cortiço* (1890) e outro excerto do livro *Quarto de Despejo* (1960), que exige um senso crítico maior do estudante em relação ao que foi proposto, este por sua vez, contém 5 páginas com 9 questões, inclusive uma para os educandos apontarem as semelhanças e diferenças entre os trechos selecionados. A seguir serão analisados os questionários apresentados.

A pesquisa contou com a participação de 16 alunos, que se voluntariaram para comporem a investigação, sendo 50% de cada gênero (8 do gênero masculino e 8 do gênero feminino), com faixa etária entre 13 e 14 anos.²¹ Optou-se por não nomear os alunos, reduzindo-os a números, e nem atribuir-lhes pseudônimos de escolha da

²¹ - Convém mencionar que ao longo da pesquisa esse número reduziu para 15 e, no último questionário, para 14 estudantes.

pesquisadora, de forma a preservar a identidade e individualidade de cada participante. Assim, a opção foi de que cada integrante escolhesse seu apelido.

É perceptível que a escolha refletiu bem os gostos e características dos educandos, assim como o universo cultural que os abarca. O 8º ano é uma turma onde os meninos gostam muito de futebol, é até vislumbram como profissão, portanto apelidos como “Cristiano Ronaldo” e “Cássio” refletem essa afirmação. Além disso, um grupo de colegas escolheram o desenho “O clube das winx” para os representar, retratado em “Flora”, “Stela” e “Blum”. Além desses, também se apresentaram apelidos oriundos dos próprios nomes e das próprias características físicas dos estudantes, bem como alguns não especificados.

4.5 - ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO I: PERFIL DOS ESTUDANTES

No primeiro questionário, levantou-se a importância de conhecer o educando em sua realidade, aproximando do seu “eu” individual e o que o cerca, como gostos, escolhas e preferências como, por exemplo, na questão número cinco - “5) Qual profissão você gostaria de exercer futuramente?” - e a questão número sete - “7) O que você mais gosta de fazer em seu tempo livre?”.

Achou-se importante investigar se os estudantes possuíam referências ao seu redor de pessoas que usufruíram de hábitos de leituras, como também averiguar sua práticas de leitura opções literárias e dificuldades, representadas nas questões de número oito a dezessete, como pode ser observado no questionário em anexo.²²

Além disso, foi considerada a dimensão cognitiva imaginativa do estudante ao ser colocado como protagonista e ativo, com questões referentes a sua própria experiência com a leitura e a forma como os livros puderam atravessar a sua concepção sobre a sociedade nos aspectos culturais, econômicos e políticos, como as questões - “21) Você acha que a leitura de um livro pode influenciá-lo a pensar a respeito de questões culturais, econômicas e políticas que ocorrem na sociedade? Já passou por essa experiência? Comente.”, e “22) Para terminar. Se você pudesse escrever um livro, que tipo de livro seria? Qual seria seu tema? Escreva aqui a sinopse (resumo) do que seria seu livro”.

²² Devido a extensão do questionário sobre o perfil dos estudantes, preferiu-se anexar no final do trabalho.

Vale ressaltar que algumas tabelas trarão as respostas completas dos estudantes, permitindo ao leitor uma maior aproximação com a individualidade dos pesquisados; outras, entretanto, apresentarão apenas os dados coletados, com o objetivo de facilitar uma discussão mais objetiva.

A primeira pergunta do questionário foi: “1) Você nasceu em qual Estado?”. Entre os 16 participantes, apenas três nasceram fora do Estado de São Paulo, sendo eles provenientes de Pernambuco, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, o que revela que 81,25% dos estudantes nasceram em território paulista.

Tabela1- Você nasceu em qual estado?

Estado	Nº de alunos	%
Mato Grosso do Sul	01	6,25%
Minas Gerais	01	6,25%
Pernambuco	01	6,25%
São Paulo	13	81,25%
Total	16	100%

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A segunda questão indagou os estudantes sobre sua etnia, conforme a categorização oficial do IBGE: Amarelo, Branco, Indígena, Pardo e Preto. Nesta etapa, notou-se que diversos alunos demonstraram hesitação ao se identificarem, pois não tinham clareza sobre como se apresentar e não lembravam o que estava anotado em sua certidão de nascimento. Os dados obtidos mostraram que 50% dos entrevistados se identificaram como brancos, enquanto a outra metade do grupo identificou-se como parda, conforme apresentado na tabela a seguir.

2) VOCÊ SE CONSIDERA?

Tabela 2- Você se considera?

ETNIA	Nº DE ALUNOS	%
AMARELO	00	0%
BRANCO	08	50%
INDÍGENA	00	0%
PARDO	08	50%
PRETO	00	0%
TOTAL	16	100%

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Na terceira questão, foi feita uma investigação sobre quantas pessoas habitavam com os estudantes na mesma moradia. Percebeu-se que o perfil dos estudantes participantes condiz com alunos que possuem o privilégio de morar com os pais e irmãos.

3) QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ?

Tabela 3- Quantas pessoas moram com você?

NOMES CADU	RESPOSTAS
	4- MEU PAI, MÃE, IRMÃO, IRMÃ
RENÊ	4- EU, MEU IRMÃO, MINHA MÃE E MEU PAI (NA VERDADE MORAM 3 PESSOAS COM O ALUNO)
FLORA	3- EU, MINHA MÃE E MEU PADRASTO (NA VERDADE MORAM MAIS 2 PESSOAS COM O ALUNO)
CASSIO	4- MÃE, PAI, IRMÃO, EU (MORAM MAIS 3 PESSOAS COM O ALUNO)
CABEÇA	3- MÃE, IRMÃO, IRMÃ
CRISTIANO RONALDO	3- MÃE, PAI E EU (MORAM MAIS 2 PESSOAS COM O ALUNO)
DICK	7 PESSOAS, MÃE, PAI, IRMÃO, EU. (MORAM MAIS 3 PESSOAS COM O ALUNO)
MR.PENHA	3- MÃE, PAI E IRMÃO.
BUNNY	4- MINHAS IRMÃS MAIS VELHAS, MEU PAI, E MINHA MADRASTA
STELA	5- MÃE, IRMÃ MAIS VELHA, IRMÃO MAIS NOVO, IRMÃ GÊMEA E EU (MORAM MAIS 4 PESSOAS ALÉM DA ALUNA)
BLUM	5 PESSOAS, MÃE, IRMÃ MAIS VELHA, IRMÃO MAIS NOVO, MINHA IRMÃ GÊMEA E EU (MORAM MAIS 4 PESSOAS ALÉM DA ALUNA)
CACHINHOS DOURADOS	5, MINHA MÃE, MEU PAI, MEU IRMÃO, MINHA IRMÃ, MEU IRMÃO
BLACK	3, EU, MINHA MÃE, MEU PAI E MINHA IRMÃ
WHITE	4 (A ALUNA NÃO ESPECIFICOU)
CACHINHOS PRETOS	3 PESSOAS, PAI, MÃE E EU
MANQUINHA	4 MÃE, PAI, EU E MEU CACHORRO.

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A relação entre o mundo do trabalho e as atividades educacionais, foi o tema da quarta pergunta:

4) VOCÊ EXERCE ALGUMA ATIVIDADE DE TRABALHO ANTES OU APÓS OS ESTUDOS NA ESCOLA? ESPECIFIQUE.

Tabela 4 - Você exerce alguma atividade de trabalho antes ou após os estudos na escola? Especifique.

NÃO	NÃO RESPONDEU	SIM	TOTAL
11	2	3	16

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Das respostas afirmativas, dois alunos mencionaram a pesca como atividade realizada fora do horário escolar, o que dialoga com o aspecto cultural da cidade, conhecida como “Cidade da Pesca”. Trata-se de uma prática comum entre os estudantes, muitos dos quais acompanham os pais na profissão de pescador. Uma aluna, por sua vez, relatou exercer uma atividade diferente do habitual: *“Sim, depois da escola eu trabalho dia de quarta, quinta, sexta na quitanda.”*

5) QUAL PROFISSÃO VOCÊ GOSTARIA DE EXERCER FUTURAMENTE?

Tabela 5- Qual profissão você gostaria de exercer futuramente?

PROFISSÃO	Nº DE ALUNOS	%
MÉDICO- PEDIATRIA	1	6,25%
AGRONOMIA	1	6,25%
MÉDICO	1	6,25%
JOGADOR PROFISSIONAL DE FUTEBOL	3	18,75%
ODONTOLOGIA	1	6,25%
PSICÓLOGA	2	12,5%
DÚVIDAS	3	18,75%
VETERINÁRIA	2	12,5%
ADVOGADA	1	6,25%
NÃO RESPONDEU	1	6,25%
TOTAL:	16 ALUNOS	100%

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Observa-se que alguns alunos demonstram certa insegurança quanto à escolha da futura profissão, o que foi considerado natural para a faixa etária em que se encontram. Flora, por exemplo, afirmou que gostaria de ser advogada, porém revelou

dúvidas, cogitando migrar para a área da saúde, embora não tenha mencionado nenhuma profissão específica. Situação semelhante ocorre com M. R. Penha, que afirmou querer ser jogador de futebol ou técnico de informática.

Um dado curioso foi o relato de uma aluna do 8º ano que, desde já, demonstra preocupação com o mercado de trabalho relacionado à profissão que deseja seguir. Bunny, por exemplo, afirmou: *“psicologia, mesmo com um pequeno campo de trabalho”* – Bunny, 13 anos. Antes de registrar sua resposta, a aluna interagiu com a pesquisadora sobre sua escolha, demonstrando grande apreensão. A professora, por sua vez, procurou tranquilizá-la, ressaltando o potencial promissor da área, especialmente diante da necessidade expressiva de acompanhamento de casos de doenças mentais. Essa conversa pareceu confortar a estudante, que se sentiu mais segura para indicar a profissão que realmente gostaria de exercer, e não sua segunda opção.

A dúvida também aparece na resposta de Stela, que afirmou querer seguir carreira em *“medicina ou agropecuária”* – Stela, 13 anos. Embora sejam áreas distintas, é compreensível essa indecisão a partir do contexto cultural em que os estudantes estão inseridos. Uma cidade do interior paulista, localizada na divisa com o Paraná, conhecida pela fertilidade de sua “terra roxa” e com menos de 3 mil habitantes. A economia local é movida, majoritariamente, pela agricultura, e, em menor escala, por empregos ligados à administração pública municipal. Nesse cenário, não é surpreendente que alguns estudantes visualizem a agronomia como uma opção profissional viável.

Além disso, chama a atenção o número de estudantes que manifestaram o desejo de se tornar jogadores de futebol, representando 18,75% dos participantes, todos envolvidos em treinos oferecidos pela cidade. Outro dado importante diz respeito ao modo de deslocamento dos alunos até a escola: cerca de 68,75% dos estudantes afirmaram ir a pé para a instituição, como se pode observar na questão a seguir.

6) COMO VOCÊ CHEGA À ESCOLA?

Tabela 6- Como você chega à escola?

Meio de transporte	Nº de alunos	%
--------------------	--------------	---

A pé	11	68,75%
De carro/moto	3	18,75%
De ônibus	1	18,75%
Transporte Escolar	1	18,75%
Outro	0	0,0%

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Com o intuito de investigar a cultura popular dos estudantes, aproximando-se de sua vivência e gostos pessoais, alinhou-se a pergunta número 7:

7) O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER EM SEU TEMPO LIVRE?

Tabela 7- O que você mais gosta de fazer em seu tempo livre?

O que você gosta de fazer no seu tempo livre?	Respostas:
Cachinhos Dourados	Assistir TikTok, dormir, assistir filme.
Stela	“Mecho” no celular, saio com amigos, faço algo para comer.
Bunny	Ler, dormir, me cuidar, estudar, me exercitar e ouvir músicas (Lana Del Rey, Korn, Pierce the Vell, etc).
Mr. Penha	Jogar, jogos online ou jogar futebol.
Flora	Ouvir música, fazer “artesanato”, brinco com os meus amigos ou jogo com eles e assisto séries.
Renê	“Mecher” no celular, assistir filmes e séries, conversar e sair com os amigos.
Cadu	Jogar Bola
Cassio	Jogar futebol
Cristiano Ronaldo	Jogar vídeo game, assistir televisão, jogar no celular e jogar futebol.
Dick	Pecar, jogar futebol
Cabeça	Pescaria
Blum	Sair com as amigas, “mecher” no celular, cozinhar, comer, dormir, conversar com a vizinha.
Cachinhos Pretos	Comer, dormir, mexer no celular.
White	Jogar, assistir filme, sair com os amigos, handball
Black	Serviço de casa, jogar handball, futebol, free fire, passar tempo com meus amigos e meu namorado, ir a praça.
Manquinha	Mexer no celular

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Dentre as respostas, observou-se que os participantes são bem sociáveis, gostam de praticar atividade física e de sair com os amigos, mas também estão inseridos na cultura tecnológica, pois o uso frequente do celular, ouvir música, acessar o *Tiktok*, jogar videogame e o contato com filmes e séries são mencionados. A destacar que as próximas perguntas foram criadas para explorar a relação dos alunos com os livros, assim como a participação de seus familiares e respectivos hábitos de leitura.

8) VOCÊ OBSERVA SEUS PAIS/AVÓS OU RESPONSÁVEIS LENDO COM FREQUÊNCIA?

Tabela 8- Você observa seus pais/avós ou responsáveis lendo com frequência?

RESPOSTAS	NÚMERO DE ALUNOS	%
SIM	4	25%
NÃO	12	75%
TOTAL	16	100%

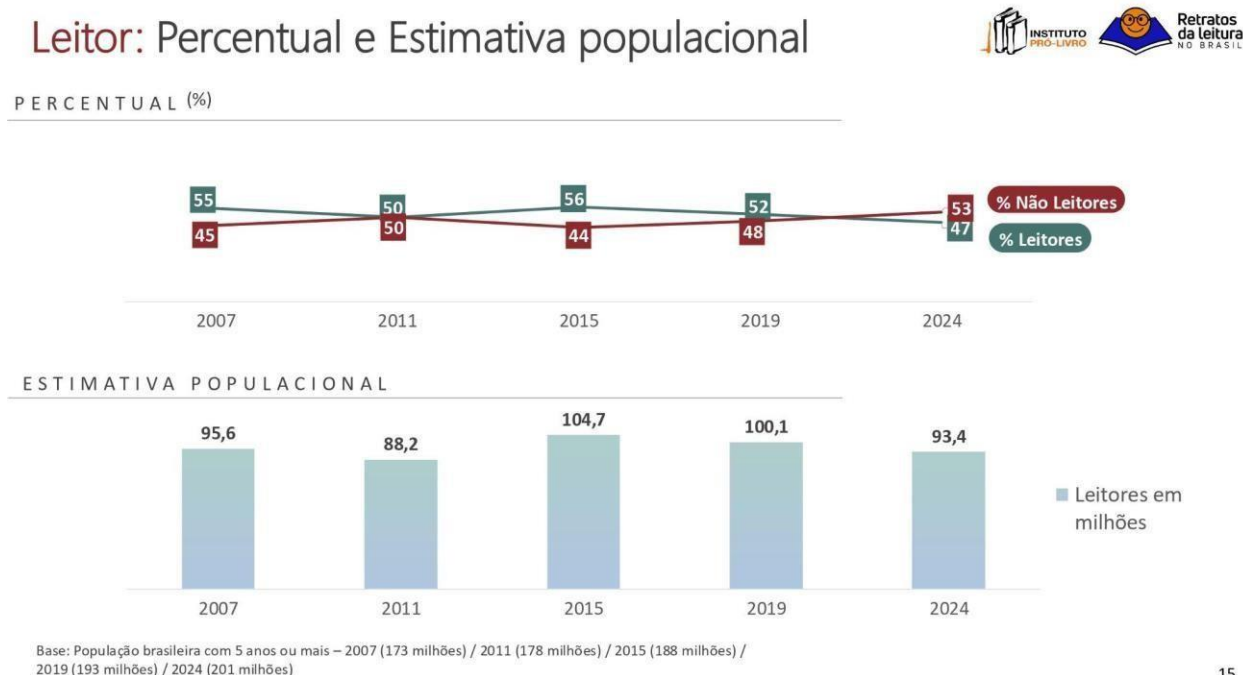
Fonte: elaborada pela autora (2025)

Ao examinar as informações da tabela, percebe-se que 75% dos alunos disseram não ter o hábito de ler, enquanto somente 25% responderam afirmativamente. Esse resultado reflete um cenário ainda mais amplo e pode ser vinculado a diversos fatores, destacando-se a falta de incentivo à leitura, as desigualdades sociais e a intensa concorrência que os livros têm em relação a mídias digitais, como redes sociais, vídeos e plataformas de entretenimento.

O estudo *Retratos da Leitura no Brasil – 5ª edição* - valida essa situação ao apontar que aproximadamente 52% da população do Brasil é considerada leitora, caracterizada como aquela que “leu, total ou parcialmente, ao menos um livro nos últimos três meses.” A investigação, que entrevistou 8.076 indivíduos em 208 locais, entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, revela uma redução de 4% em comparação à edição anterior, de 2015. Esse retrocesso revela um desafio persistente para o avanço da leitura no país. Realizada pelo Instituto Pró-Livro desde 2007, a pesquisa se sobressai como uma das mais relevantes no Brasil ao examinar o perfil e o comportamento dos leitores. Seus resultados são frequentemente divulgados e servem como fundamento para políticas públicas e estratégias educativas, fornecendo indicadores relevantes sobre o acesso a livros e à leitura.

Nesse cenário, a limitada participação dos alunos na leitura deve ser considerada não de forma isolada, mas como parte de um panorama amplo, que exige dedicação constante da escola, da família e das políticas culturais. Além disso, os resultados obtidos funcionam como uma referência e são amplamente compartilhados em âmbito nacional com o intuito de auxiliar o setor educacional, oferecendo dados e gráficos, como este:

Gráfico 1- Leitor: Percentual e Estimativa populacional



15

Fonte: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%C3%A7%C3%A3o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf > Acessado em: 15.07.25.

Apesar de não apresentarem um hábito de leitura formado, quando os estudantes são indagados se consideram essa prática importante, os números invertem, apontando que 100% dos alunos acreditam que ler seja importante, em oposição ao número negativo de estudantes que acreditam que não.

9) VOCÊ CONSIDERA O HÁBITO DA LEITURA IMPORTANTE? PORQUÊ?

Tabela 9- Você considera o hábito de leitura importante? Porquê?

RESPOSTAS	NÚMEROS DE ALUNOS	%
SIM	16	100%
NÃO	0	0%
TOTAL	16	100%

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Ao justificarem suas respostas, os estudantes apontaram que o hábito da leitura está associado ao desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas. Destacaram que ler promove o aprimoramento da inteligência e da sabedoria, amplia o conhecimento e favorece a criatividade. Mencionaram, ainda, que a prática leitora contribui para o aprimoramento da escrita, estimula o funcionamento do cérebro e facilita o processo de aprendizagem, tornando futuras leituras mais acessíveis e compreensíveis.

10) AGORA, GOSTARIA DE SABER UM POUCO SOBRE SEUS HÁBITOS DE LEITURA. ASSINALE UM “X” AQUILO QUE VOCÊ TEM DISPONÍVEL PARA LEITURA EM CASA:

Tabela 10- Agora, gostaria de saber um pouco sobre seus hábitos de leitura. Assinale um “x” aquilo que você tem disponível para leitura em casa.

RESPOSTAS	NÚMEROS DE X	%
LIVROS	8	Aproximadamente 27,58%
LIVROS DIDÁTICOS	6	Aproximadamente 20,68%
JORNAIS	3	Aproximadamente 10,34%
REVISTAS	1	Aproximadamente 3,44%
APENAS LEITURAS PELA INTERNET NO CELULAR E/OU COMPUTADOR	11	Aproximadamente 37,93%
NÃO TENHO NADA DISPONÍVEL	0	0%
TOTAL	29	100%

Fonte: elaborada pela autora (2025)

*1 participante não respondeu a pergunta.

Ao analisar a tabela, observa-se um total de 29 respostas, das quais 11 indicam a opção “Apenas leituras pela internet no celular e/ou computador” (37,93%), o que reflete novamente a forte presença da cultura digital no cotidiano dos jovens. Em seguida, destaca-se as menções a “livros” (27,58%) e, logo depois, a “livros didáticos” (20,68%). É importante ressaltar que a sala de leitura da escola é um espaço bastante frequentado pelos estudantes participantes da pesquisa, funcionando não apenas como local de empréstimo de livros, mas também como um ambiente de socialização. Essa característica reforça a concepção de que o espaço escolar, se constitui para além de seu papel instrucional, proporcionando interações.

11) VOCÊ GOSTA DE LER?

Tabela 11- Você gosta de ler?

Resposta	Números de estudantes	%
Sim	12	75%
Mais ou menos	2	12,50%
Não	2	12,50%
TOTAL	16	100%

Fonte: elaborada pela autora (2025)

As respostas à pergunta número 11 surpreende, pois 75% dos estudantes participantes afirmaram gostar de ler, embora essa mesma porcentagem tenha indicado que não vê seus responsáveis praticando a leitura. Ao justificarem suas respostas afirmativas, destacaram que a leitura emociona, liberta, proporciona identificação, permite viajar para outras realidades e mundos, além de ampliar o conhecimento e trazer paz. Também surgiram justificativas como: “ler é bom só às vezes” e “quando se está entediado”. Já entre os que responderam negativamente, a principal razão apontada foi a preguiça.

12) ASSINALE COM UM “X” AS LEITURAS QUE VOCÊ MAIS REALIZA.

Tabela 12- Assinale com um “x” as leituras que você mais realiza.

RESPOSTAS	NÚMEROS DE X	%
LIVROS IMPRESSOS	5	Aproximadamente 16,13%
LIVROS DIGITAIS (E-BOOKS)	10	Aproximadamente 32,25%
JORNAIS IMPRESSOS	--	--
JORNAIS DIGITAIS	2	Aproximadamente 6,45%
REVISTAS IMPRESSAS	1	Aproximadamente 3,22%
REVISTAS DIGITAIS	2	Aproximadamente 6,45%
TEXTOS DE DIFERENTES ASSUNTOS PELA INTERNET, NO CELULAR E/OU COMPUTADOR	11	Aproximadamente 35,48%
TOTAL	31	100%

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A pergunta 12 demonstrou um padrão que destaca a superioridade das leituras digitais na rotina dos alunos. A modalidade de leitura mais comum entre os

participantes é “textos de variados temas na internet, no celular e/ou computador”, com 11 marcações, o que representa cerca de 35,48% do total das respostas. Logo na sequência surgem os “livros digitais (e-books)”, com 10 marcações (32,25%).

Em contraponto, os “livros impressos” surgem com 5 marcações (16,13%), indicando que, apesar de ainda existirem, as mídias físicas possuem menor aceitação entre os alunos. As leituras mais convencionais, como “jornais físicos” e “revistas físicas”, tiveram poucos ou nenhum registro, o que fortalece a noção de que os suportes físicos estão cedendo espaço para os digitais. As “revistas digitais” e os “jornais digitais” obtiveram duas marcações cada um, correspondente a 6,45%, indicando que, mesmo na versão online, esses gêneros não estão entre os mais acessados.

Vale ressaltar que no total 31 respostas indicaram que os estudantes puderam assinalar mais de uma opção, o que possibilita observar não apenas suas preferências exclusivas, mas também a diversidade de formatos consumidos.

13) OS LIVROS QUE VOCÊ LÊ GERALMENTE SÃO INDICAÇÃO DE:

Tabela 13- Os livros que você lê geralmente são indicação de:

RESPOSTAS	NÚMEROS DE X	%
Algum site ou influencer que você acompanha na internet?	6	23,08%
Algum professor	5	19,23%
Alguém da família	2	7,69%
Algum amigo	3	11,54%
Alguma instituição que frequenta	1	3,85%
Sua própria iniciativa ao ficar curioso/a com a algum tema	7	26,92%
Outros. Quais?	2	7,69%
Total	26	100%

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A tabela relacionada à questão 13, também possibilitou que os alunos escolhessem múltiplas opções e mostra que a maior fonte de recomendação de leitura entre eles é a própria curiosidade, pois 26,92% disseram selecionar os livros conforme seu interesse natural por temas específicos. Esse dado indica um certo nível de autonomia e participação ativa na leitura. Em seguida, as recomendações de sites ou

influenciadores digitais, com 23,08%, ressaltando a influência das redes sociais na promoção da leitura entre os jovens. As recomendações dadas por professores (19,23%) também se sobressaem, evidenciando que a escola continua a ter um papel importante na promoção desse hábito. As referências de amigos (11,54%) e familiares (7,69%) aparecem com menor relevância. Por último, as sugestões provenientes das instituições que os alunos frequentam (3,85%) e de outras fontes variadas (7,69%), surgem de maneira esporádica, evidenciando a importância de expandir os locais de incentivo à leitura para além do contexto escolar.

Por último, a categoria “Outros” obteve 7,69%, indicando respostas que correspondem a presença de fontes diversas como televisão, filmes ou eventos escolares. Ao questionar “Quais?”, as respostas foram as seguintes - “Se o filme for bom eu leio o livro” e “Algun que me chama atenção”.

14) QUANDO VOCÊ LÊ ENCONTRA ALGUMA DIFICULDADE? QUAL OU QUAIS?

Tabela 14- Quando você lê encontra alguma dificuldade? Qual ou quais?

Respostas	Números de X	%
Tenho dificuldade em me concentrar, pois me distraio com facilidade.	8	29,63 %
Não há silêncio para ler com tranquilidade em casa	—	—
Não tenho espaço adequado para leitura em casa	—	—
Os textos ou livros são muito grandes e me canso fácil	3	11,11 %
Sou muito lento para ler, e isso me desanima	4	14,81 %
Gostaria de ler mais, mas os livros são muito caros	1	3,70%
Gostaria de ter mais tempo para leitura	2	7,41%
O acesso a livros emprestados por bibliotecas é difícil	—	—
Não gosto de ler livros indicados pela escola, apenas àqueles que seja por meu interesse	3	11,11 %

Tenho dificuldade em ler livros impressos, prefiro celular ou computador	1	3,70%
Tenho dificuldade em ler livros no celular ou computador, prefiro impresso	1	3,70%
Outra dificuldade. Qual?	4	14,81%
TOTAL	27	100%

Fonte: elaborada pela autora (2025)

As respostas da questão 14 permitem analisar os desafios enfrentados pelos alunos durante a leitura, pois os dados mostraram que 29,63% indicou a dificuldade de concentração como o principal impedimento, afirmando que se distraem facilmente. Na sequência 14,81% evidenciam-se como obstáculos a morosidade na leitura, e 11,11% à fadiga diante de textos extensos. Essas dificuldades indicam que os obstáculos que os alunos enfrentam são majoritariamente de natureza cognitiva e emocional, e não estrutural, pois elementos como falta de um ambiente adequado ou silenciamento no lar não foram citados. Além disso, as respostas abertas trouxeram relatos como “ressaca literária”, a leitura de obras em um idioma diferente (necessitando do uso de tradutor) e a simples aversão à leitura. Esses dados ressaltam a relevância de abordagens educativas que levem em conta o ritmo pessoal dos alunos, além de fomentar a motivação e o gosto pela leitura, utilizando textos mais breves, cativantes e alinhados aos seus interesses

15) CITE O LIVRO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE LER, E EXPLIQUE POR QUÊ?

Tabela 15- Cite o livro que você mais gostou de ler, e explique por quê?

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	Quadrinhos da Marvel/Dc
MANQUINHA	Harry Potter, porque o filme me atrai muito e isso me faz gostar do livro.
CABEÇA	Gibi, porque é animação.
MR. PENHA	Diário de um banana, pois é bem interessante a vida do menino.
BLACK	O retrato oval, pois era muito interessante
WHITE	Fallien
CASSIO	O manga número 1045 de One Piece

BUNNY	Clarisse Lispector (as poesias), Dostoiévsk (crime e castigo e memórias do subsolo); Schopenhauer (as dores do mundo), Os livros “Carmilla” e “Dracula”; Rup Kav (poesia).
CACHINHOS PRETOS	“Não era você que eu esperava”, porque fala de um pai que no começo não aceita sua filha ter síndrome de Down
BLUM	“Vermelho Branco sangue azul”, gostei porque me interessei no filme e é um lindo romance gay. Harry Potter, gosto do filme então gostei do livro; P.S. Eu te amo, gostei porque é romance quase trágico.
DICK CRISTIANO RONALDO	O retrato Oval, porque tem suspense. Harry Potter e a Pedra Filosofal. Gosto do livro porque gosto de bruxos e seus feitiços.
RENÊ	“O vendedor de justos”, o livro me traz boas lembranças da minha antiga escola.
FLORA	“Heartstopper”, pois fala sobre casais e vidas de pessoas LGBTQIAP+
STELA	Harry Potter, pois é de fantasia e é meu favorito.
CACHINHOS DOURADOS	O retrato oval, foi uma indicação da professora.

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Observa-se nas respostas à pergunta 15, uma diversidade significativa de gostos literários entre os estudantes, revelando tanto influências midiáticas, quanto preferências individuais. Um número considerável de alunos citou obras ligadas à cultura pop e aos best-sellers juvenis, como *Harry Potter*, *Diário de um Banana*, quadrinhos da Marvel/DC e mangás como *One Piece*. Essas escolhas apontam para os estímulos visuais e fantásticos, além de audiovisuais que facilitam o engajamento com a leitura.

Alguns estudantes, como Bunny, demonstraram um repertório literário mais amplo e sofisticado, mencionando autores como Clarice Lispector, Dostoiévski, Schopenhauer, e obras clássicas como *Dracula* e *Carmilla*, além de poesia contemporânea. Outros relatos evidenciam um vínculo emocional com as obras lidas, como *O vendedor de justos*, que remete a lembranças da escola, ou *Não era você que eu esperava*, que sensibiliza ao tratar da síndrome de Down.

Notam-se, também, obras escolhidas por identificação temática, como *Heartstopper* e *Vermelho, Branco e Sangue Azul*, que abordam questões de gênero e sexualidade. Por fim, destaca-se o livro *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe, mencionado por três alunos, motivados a ler por indicação da professora de língua portuguesa da turma, o que demonstra como a mediação docente pode influenciar positivamente o acesso a obras clássicas da literatura. Esse conjunto de respostas evidencia como a leitura se articula com a experiência pessoal, os meios de comunicação e o ambiente escolar, conforme observado na pergunta 13, demonstrando que 19,23% dos participantes leem livros indicados por algum professor.

16) HÁ MAIS UM OU DOIS LIVROS, ALÉM DO SEU PREFERIDO, QUE VOCÊ TAMBÉM TENHA GOSTADO DE LER E DESEJA CITAR?

Tabela 16- Há mais um ou dois livros, além do seu preferido, que você também tenha gostado de ler e deseja citar?

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	Marvel/ DC.
MANQUINHA	Não.
CABEÇA	Não.
MR. PENHA	Mangá de One Piece, pois a história é boa.
BLACK	Não.
WHITE	Happy Hotter.
CASSIO	O manga de One Piece Capítulo 1069.
BUNNY	Romances como “Coroa de Sombras”, livros de Nietzsche, Manhwas, etc.
CACHINHOS PRETOS	Alice no país da maravilhas.
BLUM	Não.
DICK	Não.
CRISTIANO RONALDO	Gosto também dos livros do homem aranha e os vingadores.
RENÊ	Não.
FLORA	Já teve alguns livros que eu vi na internet que eu gostei muito, porém não lembro o nome.
STELA	Não.
CACHINHOS DOURADOS	A bolsa amarela.

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Ao analisar as respostas, é encontrado um perfil interessante de preferências literárias e influências culturais. Muitos dos alunos continuam a manifestar interesse por quadrinhos e mangás, como é o caso de Cadu, Cabeça, MR. Penha, Cássio e Cristiano Ronaldo, que citaram títulos da Marvel/DC e mangás, especialmente “One Piece”. Isso denota um gosto por narrativas visuais e de aventura, características comuns entre jovens leitores, novamente aqueles expostos à cultura pop e mídias digitais.

Por outro lado, a aluna Bunny menciona um leque mais diversificado, incluindo romances como *Coroa de Sombras* e obras filosóficas de Nietzsche, indicando uma maior repertório intelectual. Flora também demonstrou abertura para explorar livros encontrados na internet, embora não tenha lembrado os títulos exatos. Este dado pode refletir uma tendência crescente entre os jovens de buscar suas próprias leituras de forma independente e autônoma, especialmente por meio de plataformas online.

Outros estudantes, como Manquinha, Cabeça, Black, Blum, Dick, Renê e Stela, indicaram que não têm livros adicionais que gostariam de citar, o que pode sugerir um menor contato com variedade de livros ou somente uma falta de lembrança sobre outras obras que os impactaram positivamente.

17) CITE TRÊS TEMAS PREFERIDOS, QUE DESPERTAM SUA CURIOSIDADE DE LEITURA EM LIVROS, REVISTAS, ARTIGOS OU TEXTOS:

Tabela 17- Cite três temas preferidos, que despertam sua curiosidade de leitura em livros, revistas, artigos ou textos:

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	Futebol e heróis.
MANQUINHA	Romance, mistério e fantasia.
CABEÇA	Esportes, pesca e agronomia.
MR. PENHA	Política, futebol e informática.
BLACK	Romance, mistério e ação de internet.
WHITE	Romance de internet, hot, ação e terror.
CASSIO	Luffy gear 5, Law virando menino e o (a pesquisadora não conseguiu entender a letra do aluno)
BUNNY	Romances, poesia e filosofia.
CACHINHOS PRETOS	Romance
BLUM	Romance, fantasia e aventura
DICK	Anime, jornal e terror.
CRISTIANO RONALDO	Super. Heróis, futebol e magia

RENÊ	Ação, fantasia e romance
FLORA	Fantasia, ação e ficção científica.
STELA	Romance, fantasia e aventura.
CACHINHOS	Não há nenhum
DOURADOS	

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A pergunta 17 revela uma grande diversidade de interesses, mas também algumas tendências comuns que refletem os gostos culturais e a exposição a certos tipos de mídias. O tema do romance aparece com frequência, sendo citado por Manquinha, Black, Cachinhos Pretos, Blum, Renê, Flora, Stela e até mesmo por alguns outros, como Bunny e Dick, em combinações com outros gêneros como mistério, ação e fantasia. Isso indica que o romance, é um dos principais atrativos para nossos participantes leitores.

Além disso, temas relacionados a esportes e, especificamente o futebol, também se destacam, com Cadu, MR. Penha e Cristiano Ronaldo mencionando esses assuntos como de grande interesse, reforçando a forte presença da cultura esportiva no ambiente social desses estudantes. Isso pode ser visto como um reflexo do contexto cultural em que vivem, com muitos jovens tendo acesso constante a informações esportivas e a identificação com jogadores e times, como já mencionado. Mistério, ação e fantasia aparecem como temas amplamente apreciados, com diversas menções, especialmente por Manquinha, White, Blum e Stela. A popularidade desses gêneros é atribuída às características típicas de filmes, séries e livros voltados para o público jovem.

Bunny manifesta seu gosto por filosofia e poesia, o que sugere um interesse mais introspectivo e reflexivo, possivelmente indicando um desejo de explorar temas mais profundos, como a condição humana, questões existenciais, bem como pelas características individuais da personalidade da aluna, perspectiva também notada pela pesquisadora.

Em síntese, os interesses literários dos alunos são vastos e variados, mas há uma predominância de gêneros como romance, ação e fantasia, além de uma forte presença da cultura pop, especialmente futebol e heróis, indicando que os jovens leitores estão em sintonia com as tendências globais, enquanto também há uma porcentagem que busca espaço para explorar temas de maior profundidade, como filosofia e poesia.

18) VOCÊ ACHA QUE A LEITURA DE UM LIVRO PODE SER IMPORTANTE PARA APRENDER HISTÓRIA?

Tabela 18- Você acha que a leitura de um livro pode ser importante para aprender história?

Respostas	Número de alunos	%
Sim	15	93,75%
Não sei	1	6,25%
Não	0	0,00%
Total	16	100%

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Um dado bastante expressivo revelado pela análise da Tabela 18 foi que 93,75% dos estudantes participantes consideram a leitura importante para o aprendizado histórico. Apenas um aluno respondeu que não sabia opinar, portanto não houve respostas negativas. As justificativas indicam que os estudantes reconhecem a leitura como ferramenta fundamental para a compreensão de contextos históricos e para a construção do conhecimento sobre o passado. Entre os comentários destacam-se observações, tais como: “com ela compreendemos o contexto histórico, as citações e coisas ocultas” e “para aprender cada vez mais sobre o passado e futuro”. Além disso, os estudantes também associaram a leitura a um desenvolvimento pessoal amplo, tal qual sintetizado na narrativa: “a gente aprende mais e melhora a fala”.

19) VOCÊ SE INTERESSA POR LIVROS QUE TRATAM MAIS DO PASSADO, DO PRESENTE OU DO FUTURO? COMENTE.

Tabela 19- Você se interessa por livros que tratam mais do passado, do presente ou do futuro? Comente.

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	Não, não tenho interesse.
MANQUINHA	Do passado, porque geralmente é mais interessante.
CABEÇA	Do passado é mais legal.
MR. PENHA	Passado, para saber a história de tal assunto.
BLACK	Presente, pois ocorre atualmente.
WHITE	Presente, pois ocorre atualmente.
CASSIO	Futuro.
BUNNY	Do passado e do presente, eles são escritos com uma linguagem diferente, além de ser as épocas que meus autores favoritos escreveram.
CACHINHOS PRETOS	Passado e presente.

BLUM	Do futuro porque é mais atual.
DICK	Futuro, sim é divertido.
CRISTIANO RONALDO	Gosto mais dos livros do presente porque gosto de mostrar os tempos atuais.
RENÊ	Passado. Os livros mais antigos são mais interessantes e informativos.
FLORA	Futuro. Adoro a visão dos outros sobre nosso futuro.
STELA	Do futuro, mas só de alguns.
CACHINHOS DOURADOS	Um pouco.

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Nesta tabela conseguiu-se identificar os interesses temporais dos estudantes em relação aos livros distribuídos entre o passado, presente e futuro. Entre os 16 participantes, cinco estudantes expressaram interesse claro por narrativas do passado, destacando motivos como o aprendizado histórico e a riqueza das histórias antigas. Outros cinco alunos preferem livros voltados ao futuro, enfatizando o caráter atual, divertido ou imaginativo dessas narrativas, que costumam explorar cenários especulativos. Quatro estudantes manifestaram interesse pelo presente, por despertar maior identificação. Dois alunos mencionaram gostar de mais de um recorte temporal, passado e presente, e apenas um declarou não ter interesse por livros com essas temáticas. Com a justificação dos alunos compreende-se que o passado é associado à informação e à profundidade histórica, o presente à identificação com a realidade atual, e o futuro à curiosidade e ao entretenimento.

20) QUANDO LÊ, GOSTA MAIS DE HISTÓRIA FICTÍCIAS OU REAIS? COMENTE.

Tabela 20- Quando lê, gosta mais de história fictícias ou reais? Comente.

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	Fictícias
MANQUINHA	Fictícias, gosto de bastante fantasias.
CABEÇA	Fictícias, mais legal.
MR. PENHA	Reais, pois retrata a realidade do mundo.
BLACK	Fictícias, é mais interessante.
WHITE	Fictícias.
CASSIO	Histórias fictícias por que tem mais ação.
BUNNY	Fictícias-quando quero viajar e descansar
CACHINHOS PRETOS	Reais, eu gosto de livros com ensinamentos de vida;

BLUM	Fictícias porque é mais emocionante e pode ter mais fantasia;
DICK	Fictícias, porque eu viajo na minha imaginação e me agrado
CRISTIANO RONALDO	Fictícias. Gosto de coisas não reais que façam coisas que eu gosto como poderes;
RENÊ	Fictícias, pois são mais interessantes e traz bastante curiosidade;
FLORA	Fictícias. Gosto dos efeitos e histórias da fictícias;
STELA	Fictícias, acho mais interessante.
CACHINHOS DOURADOS	Reais.

Respostas	Números de alunos	%
Fictícias	13	88,89%
Reais	3	11,11%
Total	16	100%

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A análise da vigésima questão revela uma forte preferência dos estudantes por histórias fictícias, com 88,89% (13 de 16) dos participantes indicando esse tipo de leitura como favorito. As justificativas destacam que a ficção proporciona viagens imaginativas, emoção, fantasia, descanso e curiosidade, elementos que parecem atrair significativamente os jovens leitores. Muitos associam a ficção a experiências prazerosas e envolventes, mencionando, por exemplo, o gosto por poderes, mundos mágicos e tramas que os afastam da realidade cotidiana. Em contrapartida, apenas 3 alunos (11,11%) declararam preferir histórias reais, que ensinem lições de vida ou abordem aspectos concretos do mundo.

21) VOCÊ ACHA QUE A LEITURA DE UM LIVRO PODE INFLUENCIÁ-LO A PENSAR A RESPEITO DE QUESTÕES CULTURAIS, ECONÔMICAS E POLÍTICAS QUE OCORREM NA SOCIEDADE? JÁ PASSOU POR ESSA EXPERIÊNCIA? COMENTE.

Tabela 21- Você acha que a leitura de um livro pode influenciá-lo a pensar a respeito de questões culturais, econômicas e políticas que ocorrem na sociedade? Já passou por essa experiência? Comente.

Respostas	Números de alunos	%
Sim	14	87,5%
Não	2	12,50%
Total	16	100%

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A questão 21 tinha como objetivo entender se os estudantes percebem a leitura como uma ferramenta capaz de influenciar sua reflexão sobre questões culturais, econômicas e políticas da sociedade. A maioria significativa, 14 alunos (87,5%), respondeu afirmativamente, reconhecendo o potencial dos livros em provocar reflexões críticas sobre a realidade social, outro dado importante para análise. Muitos relataram que já foram impactados por leituras que lhes fizeram rever e ampliar suas opiniões, compreendendo diferentes pontos de vista e realidades sociais. Algumas respostas revelam um entendimento ainda em construção, com alunos afirmando que, embora ainda não tenham vivido diretamente essa experiência, reconhecem que a leitura pode gerar esse tipo de influência. Por outro lado, dois estudantes (12,5%) responderam que não acreditam nesse potencial da leitura, o que pode indicar uma distância entre suas experiências com conteúdos que contém um viés social ou crítico, ou até mesmo uma falta de acesso a obras com essa abordagem.

22) PARA TERMINAR. SE VOCÊ PUDESSE ESCREVER UM LIVRO, QUE TIPO DE LIVRO SERIA? QUAL SERIA SEU TEMA? ESCREVA AQUI A SINOPSE (RESUMO) DO QUE SERIA SEU LIVRO.

Tabela 22- Para terminar. Se você pudesse escrever um livro, que tipo de livro seria? Qual seria seu tema? Escreva aqui a sinopse(resumo) do que seria seu livro.

APELIDO CADU	RESPOSTAS
	Humor ou esporte, futebol. Entre todos os jogadores o melhor de todos os tempos, Messi.
MANQUINHA	Fantasia, romance, um casal que se conheceu por acaso e viveram um romance lindo.
CABEÇA MR. PENHA	Do agro Seria sobre futebol. A história de algum jogador que faz história no futebol como Pelé, Messi, Cristiano etc.
BLACK	Fanfic, sobre romance e mistérios sobre um casal de vampiros.
WHITE CASSIO	Um romance escondido de gays. Seria um cara jogador de futebol que criaria um clube que viraria um dos melhores clubes do mundo e ele disputaria e ganharia o hexa pro Brasil e seria o melhor do mundo.

BUNNY	(Poesia, romances) Nos dois temas teria muitas opiniões, sejam elas aceitas ou não (o objetivo seria expressar o que quero, sinto, vivo) provavelmente teria muitas metáforas e outras figuras de linguagens.
CACHINHOS PRETOS	Romance, que o amor não tem distância, sexualidade e nem idade.
BLUM	Seria um livro de fantasia, ficção de bruxas, ogros, e elfos, etc. Seria mágico.
DICK	Mangá, futebol um cara disputaria com outros para ser o melhor atacante tendo que fazer amigos e inimigos e no final venceria
CRISTIANO RONALDO	Uma pessoa que foi em um laboratório e lá ganhou poderes e tem que aprender a usar eles e lutar contra vilões
RENÊ	Seria sobre fantasia. Uma história com criaturas mágicas e reinos mágicos.
FLORA	Um livro fictício, porque conta críticas sociais no meu livro o mundo estar em guerra e dividido, e terá assuntos como machismo, homofobia, transfobia, racismo, xenofobia, entre outros.
STELA	Seria um livro de romance ou de algo que sinto por dentro e não tenho alguém que me entenda para contar, ou de algo que eu me admiro para inspirar as pessoas.
CACHINH OS DOURAD OS	Eu escreveria um livro de comédia, não sei.

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Nesta última questão do instrumento de pesquisa buscou-se instigar a criatividade dos estudantes através de uma atividade com a proposta da escrita de um livro imaginário próprio. Dentre os temas que surgiram, destacaram-se romance, fantasia, futebol e questões sociais, demonstrando que os jovens não apenas consomem leitura, mas também desejam produzir narrativas que reflitam seus gostos, emoções e vivências.

É perceptível que muitos se inclinaram para a ficção, fantástica e romance, como o caso de quem escreveria histórias com casais improváveis, criaturas mágicas, vampiros ou mundos imaginários. Outros manifestaram interesse em relatar

experiências pessoais, sentimentos íntimos ou abordar temas sociais relevantes, como preconceito, machismo e desigualdades, sugerindo que reconhecem a literatura como instrumento de criticidade e transformação.

O futebol também apareceu como tema recorrente, em narrativas que mesclam ficção esportiva, a superação e orgulho nacional, o que reflete uma forte identificação cultural dos participantes com esse universo. Vale salientar que anteriormente foi apontado que 18,75% dos estudantes gostariam de ser jogadores de futebol. Além disso, alguns demonstraram afinidade com a poesia e com a escrita humorística, revelando a diversidade do grupo. Com a participação de todos, verificou-se que o alunado deseja escrever para comunicar o que pensa, sente e acredita.

Conforme os dados coletados, conclui-se que, apesar dos desafios enfrentados no cotidiano escolar e familiar apontados pelos discentes, tais como dificuldades de concentração, lentidão na leitura, desmotivação com textos obrigatórios e extensos, os estudantes demonstram interesse significativo pelo ato de ler, especialmente quando dialoga com seus gostos, realidades e curiosidades. As obras de ficção, fantasia, romance e ação, ganharam papel de destaque, bem como o entusiasmo com livros recomendados por influenciadores ou acessados por iniciativa própria, indicando que a leitura cumpre, para esses jovens, não apenas um papel informativo, mas sobretudo emocional, de identidade e que possibilita uma válvula de escape.

As respostas também indicam que os jovens criam uma profunda conexão entre a leitura e o desenvolvimento do pensamento crítico, principalmente quando os livros tratam de questões culturais, sociais ou históricas, demonstrando que ler se uma ferramenta essencial para entender o mundo e a si próprios. Ao concluírem o exercício proposto, os alunos conceberam temas como superação, diversidade, emoções e conflitos sociais, confirmando a capacidade da juventude de elaborar narrativas impactantes, sensíveis e que representem sua geração.

Com isso, compreende-se a necessidade de aulas de História que acolham e incentivem os interesses literários dos estudantes, reconhecendo suas vozes, experiências e subjetividades. Dessa forma, esperança é tornar o caminho eficaz para formar leitores mais críticos, autônomos e engajados, contribuindo para a formação da consciência histórica, além do fortalecimento da leitura como prática significativa no ambiente escolar e para além dele.

4.6 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO II: ATIVIDADE CONHECIMENTOS PRÉVIOS

O segundo questionário teve como objetivo investigar as ideias prévias dos estudantes, com base na metodologia da *Aula-Oficina* de Isabel Barca (2004), que analisa as concepções dos alunos sobre determinado assunto antes e depois do contato com a fonte histórica. Com um total de quatro páginas e quatro questões, buscou-se observar como os estudantes produzem suas narrativas e constroem percepções apenas com o repertório previamente por eles elaborado.

Além disso, antes da exposição às fontes, os questionários foram aplicados de forma investigativa, com questões relacionadas ao contexto histórico da época. Isso visava possibilitar a análise das narrativas construídas, bem como das conexões que os alunos estabelecem com a realidade ao seu redor, com o propósito de observar como concebem a relação entre passado, presente e futuro.

A primeira e a segunda questões utilizaram como base excertos do livro *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*, de Sidney Chalhoub, com o intuito de aproximar os discentes do cenário retratado pela perspectiva de um historiador. A primeira pergunta se ramificam em outras três, com o objetivo de recolher as respostas dos participantes sobre qual período histórico o fragmento representa, o que acreditam ser um cortiço e por que o local foi interditado pela Inspetoria Geral de Higiene. A segunda questão buscava analisar a resposta do estudante ao ler a passagem escolhida e identificar a ideia central do autor, além de emitir sua opinião a respeito.

Na terceira questão, optou-se por utilizar um trecho do próprio livro trabalhado, que faz alusão ao cortiço como personagem principal da obra, um lugar que dispõe de gestos, atitudes e desejos, recurso linguístico utilizado pelo autor por meio da personificação. O objetivo, neste caso, era verificar se o estudante consegue se localizar temporalmente diante do texto ilustrado. Em um segundo momento, é apresentado um trecho retirado do livro *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, uma obra mais recente que apresenta a visão de uma moradora da favela, diferentemente do manuscrito de Azevedo (1890), que proporciona a perspectiva de um observador. A quarta questão solicita que o aluno aponte semelhanças e diferenças entre os dois fragmentos apresentados, extraíndo um trecho de cada. Vale destacar que o ano de ambos os excertos está evidenciado nos textos, e foi

disponibilizado um glossário com possíveis palavras desconhecidas, entretanto, na análise de dados percebe-se que, para alguns estudantes, houve confusão com a datação e uma estranheza com certos vocábulos, para além do imaginado.

A escolha por iniciar a atividade com a aplicação desse questionário justifica-se metodologicamente pelo interesse em compreender as representações prévias que os estudantes possuem sobre o tema, antes da mediação docente. Essa etapa é fundamental para a proposta da *Aula-Oficina*, pois permite ao pesquisador identificar concepções espontâneas, lacunas de conhecimento e possíveis estereótipos que circulam entre os discentes. Ao mobilizar seus próprios repertórios culturais e históricos diante dos excertos apresentados, os alunos revelam não apenas seu domínio conceitual, mas também a forma como constroem sentido a partir da leitura de fragmentos históricos.

Desse modo, o questionário funciona como um instrumento diagnóstico e interpretativo, fornecendo subsídios para a análise das narrativas produzidas pelos estudantes, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de narrativas mais conscientes das representações dos jovens sobre o passado. Com isso, a pesquisa avança não apenas no reconhecimento do conhecimento prévio, mas também na observação da dinâmica entre experiência, memória e temporalidade no processo formativo dos sujeitos históricos em sala de aula. Posto isso, na sequência serão apresentadas as análises a partir dos dados recolhidos.

1-A) O TEXTO SE REFERE A QUAL PERÍODO HISTÓRICO? EXPLIQUE

Tabela 23- O texto se refere a qual período histórico? Explique

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	Século XIX
MANQUINHA	"A participação da aluna na pesquisa foi interrompida em razão de uma viagem"
CABEÇA	"Século 18"
MR. PENHA	"Período do passado, pois é no ano de 1893, no século 19"
BLACK	"A entrada principal do Cabeça de Porco"
WHITE	"26/01/1893"
CASSIO	"Século XIX"
BUNNY	"Ao século 19, após o segundo reinado"
CACHINHOS PRETOS	"Século XIX"

BLUM	"A entrada principal do cabeça de porco"
DICK	"Século 19"
CRISTIANO RONALDO	"É no ano de 1893, então é no período do século 19"
RENÊ	"Período de independência do Brasil"
FLORA	"Aparenta ser o período da Independência do Brasil ou colonização brasileira"
STELA	"Independência do Brasil"
CACHINHOS DOURADOS	"XIX, eu não entendi muito bem isso"

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Na primeira questão, que investigava a identificação do período histórico mencionado no texto, a maioria dos estudantes reconheceu corretamente que se trata do século XIX, especificamente o ano de 1893. Alunos como Cadu, Cassio, Dick, Cristiano Ronaldo e Cachinhos Pretos deram respostas diretas e corretas. Alguns, como Mr. Penha e Bunny, além de indicarem o século, buscaram contextualizar o momento histórico, o que denota boa compreensão. Por outro lado, respostas como as de Cabeça e Cachinhos Dourados, que indicaram o "século 18" ou expressaram dúvida, mostram certa dificuldade de localização temporal. Já estudantes como Flora, Renê e Stela mencionaram períodos históricos de forma imprecisa, como "Independência do Brasil", o que revela confusão na delimitação temporal dos acontecimentos. Apesar disso, observa-se que a maioria dos participantes conseguiu fazer a leitura cronológica esperada, relacionando o trecho à virada do século XIX.

1-B) VOCÊ SABE O QUE É UM CORTIÇO? GRIFE UM TRECHO DO TEXTO QUE DEMONSTRE UMA CARACTERÍSTICA DO CORTIÇO?

Tabela 24- Você sabe o que é um cortiço? Grife um trecho do texto que demonstre uma característica do cortiço?

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	"Casinha" GRIFO: "casinhas[...]quatrocentos o número de moradores"
MANQUINHA	"A participação da aluna na pesquisa foi interrompida em razão de uma viagem"

CABEÇA	“Sim” GRIFO: “[...]cortiço[...]tinha atrás de si um corredor central e duas longas alas com mais de uma centena de casinhas.”
MR. PENHA	“Sim.” GRIFO: “[...] tinha atrás de si um corredor central e duas longas alas com mais de uma centena de casinhas.”
BLACK	“Não” GRIFO: “o mais célebre cortiço”
WHITE	“Não sei” GRIFO: “o mais célebre cortiço carioca do período: um grande portal, em arcada, ornamentado com a figura de uma cabeça de porco, tinha atrás de si um corredor central e duas longas alas com mais de uma centena de casinhas.”
CASSIO	“É uma casa pequena” GRIFO: “célebre cortiço”
BUNNY	“Várias caixinhas/casinhas aglomeradas” GRIFO: “[...]um grande portal[...]com mais de uma centena de casinhas”.
CACHINHOS PRETOS	“Cortiço carioca, uma grande arcada ornamentado com a figura de uma cabeça de porco, atrás um corredor central e duas longas alas, mais de uma centena de casinhas” GRIFO: “Tratava-se da entrada principal do Cabeça de Porco, o mais célebre cortiço carioca do período: um grande portal, em arcada, ornamentado com a figura de uma cabeça de porco, tinha atrás de si um corredor central e duas longas alas com mais de uma centena de casinhas”
BLUM	“Não sei o que é cortiço” -A aluna não grifou o texto
DICK	“sim, um local apertado com muitas pessoas de baixo nível de vida” GRIFO: “um grande portal, em arcada, ornamentado com a figura de uma cabeça de porco, tinha atrás de si um corredor central e duas longas alas com mais de uma centena de casinhas.”
CRISTIANO RONALDO	“Sim. Tinha atrás de si um corredor central e duas longas alas com mais de uma centena de casinhas” GRIFO: “tinha atrás de si um corredor central e duas longas alas com mais de uma centena de casinhas.”
RENÊ	“Sim, seria uma favela” GRIFO: “tinha atrás de si um corredor central e duas longas alas com mais de uma centena de casinhas.”

FLORA	“São casinhas pequenas, amontoadas e pobres” GRIFO: “tinha atrás de si um corredor central e duas longas alas com mais de uma centena de casinhas.”
STELA	“São casinhas pequenas” GRIFO: “tinha atrás de si um corredor central e duas longas alas com mais de uma centena de casinhas.”
CACHINHOS DOURADOS	“É tipo uma favela, uma casa sem parede, cortiço também se refere a bagunça pro lado de fora da casa roupas jogadas ou em muretas, lixo no chão, etc” - A aluna não grifou o texto

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Na segunda questão, os alunos tiveram que explicar o que é um “cortiço” e encontrar no texto um exemplo que caracterizasse esse tipo de habitação. O objetivo era avaliar tanto seu conhecimento sobre o tema quanto a habilidade de identificar descrições que revelassem a estrutura desse tipo de moradia no século XIX. A maioria reconheceu o cortiço como uma moradia popular com grandes unidades habitacionais, porém com espaço pequeno. Alunos como Bunny, Flora, Stela e Dick associaram o cortiço à precariedade e alta densidade populacional, destacando trechos do texto, como “tinha atrás de si um corredor central e duas longas alas com mais de uma centena de casinhas”, que ilustram a organização física e social do cortiço Cabeça de Porco.

Alguns alunos mostraram dificuldades ao explicar o conceito de cortiço. Cassio e Cadu pensaram apenas em “casa pequena”, sem considerar seus aspectos sociais. Outros, como Cabeça e Mr. Penha, simplesmente afirmaram que sabiam o que era, mas não aprofundaram a resposta. Dick definiu o cortiço como um lugar “apertado com muitas pessoas de baixo nível de vida”, mostrando maior entendimento social. A resposta de Cachinhos Dourados, que ligou o termo a aspectos negativos, pode refletir estigmas sobre a pobreza. Alguns alunos não grifaram trechos do texto, indicando insegurança ou falta de prática e três responderam de forma negativa, apresentando não saber descrever a definição de um cortiço. No entanto, em geral, os estudantes reconhecem aspectos estruturais do cortiço e a atividade ajudou a explorar suas concepções sobre habitação popular.

1-C) EM SUA OPINIÃO PORQUE A INSPETORIA GERAL DE HIGIENE HAVIA INTERDITADO O CORTIÇO CITADO NO TEXTO?

Tabela 25- Em sua opinião porque a inspetoria geral de higiene havia interditado o cortiço citado no

texto?

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	-O aluno não respondeu a pergunta
MANQUINHA	“A participação da aluna na pesquisa foi interrompida em razão de uma viagem”
CABEÇA	“Um local pequeno com muitas pessoas”
MR. PENHA	“Pois tinha um espaço ocupado por muitas pessoas juntas num cortiço”
BLACK	“Pois havia muita gente em um lugar só”
WHITE	“Pois tinha muita gente em um lugar só”
CASSIO	“É que tem muita gente”
BUNNY	“Provável por os que interditavam serem de maior classe social, eles invadiram ou para ter o controle ou impedir algo”
CACHINHOS PRETOS	“Ultrapassou o limite de pessoas”
BLUM	“Pois havia muita gente no mesmo espaço”
DICK	“Porque tinha mais de quatrocentas pessoas e poderia ter muitas doenças”
CRISTIANO RONALDO	“Porque tinha muita gente em um só lugar”
RENÊ	“Porque o cortiço estava lotado”
FLORA	“A estalagem de Barão de São Félix estava aglomerada, e aconteceu uma epidemia”
STELA	“Para não aglomerar”
CACHINHOS DOURADOS	“Deu a entender que tinha muitas e muitas pessoas no cortiço do Rio de Janeiro”

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A terceira questão teve como objetivo verificar se os estudantes compreenderam os motivos da interdição do cortiço pela Inspetoria Geral de Higiene. A maioria relacionou a interdição à superlotação, mencionando que havia “muita gente em um lugar só” ou que o espaço era “pequeno para tantas pessoas”. Essa percepção apareceu em várias respostas, como as de Mr. Penha, Black, White e Cassio.

Alguns alunos foram além da descrição e associaram a aglomeração a riscos sanitários. Dick mencionou a possibilidade de doenças, e Flora sugeriu a ocorrência de uma epidemia, demonstrando compreensão dos problemas de saúde pública enfrentados no período. Houve ainda tentativas de interpretação crítica. Bunny, por

exemplo, sugeriu que a ação pode ter sido motivada por interesses das classes mais altas, o que revela uma leitura social do contexto. Por outro lado, Cadu não respondeu. Em síntese, a maioria compreendeu que a interdição ocorreu devido à insalubridade provocada pela superlotação, com alguns alunos evidenciando maior capacidade de articulação crítica e contextual.

2-A) QUAL A PRINCIPAL IDEIA DO TEXTO? GRIFE O TRECHO DO TEXTO NO QUAL VOCÊ SE BASEIA PARA IDENTIFICAR ESTA IDEIA

Tabela 26- Qual a principal ideia do texto? Grife o trecho do texto no qual você se baseia para identificar esta ideia.

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	“Preconceito” GRIFO: “juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos.”
MANQUINHA	“A participação da aluna na pesquisa foi interrompida em razão de uma viagem”
CABEÇA	“Ideia do raciocínio de um trabalhador”
MR. PENHA	“Ideia do raciocínio de um trabalhador” GRIFO: “[...] que todo trabalhador honesto necessariamente escaparia à pobreza o resto se segue como que naturalmente[...] Por conseguinte, conclui decididamente a comissão ‘as classes pobres[...] são[as] que se designam mais propriamente sob o título de – classes perigosas-”
BLACK	“Falar sobre as classes pobres” GRIFO: “as classes pobres[...] são[as] que se designam mais propriamente sob o título de – classes perigosas-”
WHITE	“Falar da classe pobre” GRIFO: “as classes pobres[...] são[as] que se designam mais propriamente sob o título de – classes perigosas-”
CASSIO	“O texto passa uma ideia de preconceito” GRIFO: “juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos”

BUNNY	“Que os deputados não tinham dados reais para comprovar o jeito preconceituoso e pejorativo que viam (e ainda veem) os pobres” GRIFO: “na origem do raciocínio — abstração ou imprecisão porque os deputados obviamente não podiam encontrar dados de realidade que fundamentassem a asserção de que todo trabalhador honesto necessariamente escaparia à pobreza[...]os pobres carregam vícios, os vícios produzem os malfeitores, os malfeitores são perigosos à sociedade; juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos[...]”as classes pobres [...] são [as] que se designam mais propriamente sob o título de — classes perigosas”.
CACHINHOS PRETOS	GRIFO: “os pobres carregam vícios, os vícios produzem os malfeitores, os malfeitores são perigosos à sociedade; juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos. Por conseguinte, conclui decididamente a comissão, “as classes pobres [...] são [as] que se designam mais propriamente sob o título de — classes perigosas —”
BLUM	“Falar sobre as classes pobres” GRIFO: “as classes pobres[...] são[as] que se designam mais propriamente sob o título de – classes perigosas-”
DICK	“O texto passa uma ideia de preconceito, porque diz que a classe pobre é mais perigosa” GRIFO: “juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos”
CRISTIANO RONALDO	“O texto passa uma ideia de preconceito” GRIFO: “juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos”
RENÊ	“Passa uma ideia de que os pobres são perigosos” GRIFO: “juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos”
FLORA	“De que os pobres, são um perigo para a sociedade” GRIFO: “os pobres carregam vícios, os vícios produzem os malfeitores, os malfeitores são perigosos à sociedade; juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos”.
STELA	“Fala sobre a classe dos pobres” GRIFO: “as classes pobres[...] são[as] que se designam mais propriamente sob o título de – classes perigosas-”

**CACHINHOS
DOURADOS**

-A aluna não respondeu a pergunta, no entanto, grifou o texto:

GRIFO: “os pobres carregam vícios, os vícios produzem os malfeitores, os malfeitores são perigosos à sociedade; juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos. Por conseguinte, conclui decididamente a comissão, “as classes pobres [...] são [as] que se designam mais propriamente sob o título de — classes perigosas —”

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A maioria dos estudantes reconheceu que o trecho analisado mostra uma visão preconceituosa da elite política sobre as classes populares, ligando pobreza à criminalidade. Alunos como Cadu, Cassio e Flora destacaram que a ideia central do texto é o preconceito contra os pobres, alinhando-se com a argumentação de Chalhoub. Outros, como Bunny, fizeram uma leitura mais crítica ao apontar a falta de dados reais nas declarações dos deputados. Alguns estudantes, como Cabeça e Mr. Penha, tiveram respostas vagas, sugerindo dificuldades de interpretação. Enquanto isso, a aluna Cachinhos Dourados apenas grifou sem responder. A maioria dos alunos identificou corretamente a crítica aos estereótipos sociais em relação à pobreza, especialmente a ideia de que os pobres são perigosos que aparece no texto.

2-B) VOCÊ CONCORDA COM ESTA IDEIA? EXPLIQUE

Tabela 27- Você concorda com esta ideia? Explique.

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	“Não. Preconceito é errado”
MANQUINHA	“A participação da aluna na pesquisa foi interrompida em razão de uma viagem”
CABEÇA	“Não, é muito preconceito”
MR. PENHA	“Sim, pois todo trabalhador pode sair da pobreza”
BLACK	“Não, todos deveriam ter os mesmos direitos, e o texto que os pobres são perigosos”
WHITE	“Não, todos deveriam ter o mesmo direito”
CASSIO	“Não por que nós somos iguais”
BUNNY	“Não, todos carregamos vícios, o ser humano por natureza quando perdem ou roubam sua pureza e inocência de infância se tornam (muitas vezes por estímulo) maus, porém temos capacidade de controlar isso”.
CACHINHOS PRETOS	“Sim”

BLUM	“Não porque o texto fala que os pobres são perigosos e todos devemos ter o mesmo direito”
DICK	“Não, porque há muito preconceito”
CRISTIANO RONALDO	“Não, essa ideia é muito preconceituosa”
RENÊ	“Não, os mais pobres são vistos dessa forma porque muitas das vezes, alguns roubam para conseguir sustentar sua família ou até para conseguir o que comer. Alguns deles não fazem por mal por conta própria, e sim para conseguir pelo menos comida”
FLORA	“Não completamente. Nem todo pobre é um perigo, já que não é todo pobre que mata, rouba, etc. Mas de fato muitos acabam fazendo isso por conta de não terem condições e optam por essas escolhas”
STELA	“Não, pois o texto fala sobre uma imagem falsa dos pobres e retratam eles como pessoas diferentes, com os direitos diferentes”
CACHINHOS DOURADOS	“Não sei”

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Nesta questão, observa-se um posicionamento majoritário contrário à ideia apresentada no texto, o que demonstra uma boa percepção crítica sobre o preconceito embutido na associação entre pobreza e criminalidade. A maioria dos alunos rejeita essa visão por entender que ela é injusta, discriminatória e baseada em generalizações (como nas respostas de Cadu, Cabeça, Dick e Cristiano Ronaldo). Argumentos como “todos devem ter os mesmos direitos” ou “somos todos iguais” são recorrentes, ainda que simplificados. Destacam-se respostas mais reflexivas, como as de Bunny, Flora e Renê, que apontam causas sociais e estruturais da violência ou do comportamento desviante, relativizando a ideia de periculosidade com base na desigualdade. Por outro lado, as respostas afirmativas de Mr. Penha e Cachinhos Pretos parecem indicar uma compreensão equivocada, talvez confundindo meritocracia com o argumento do texto. De modo geral, os alunos demonstraram sensibilidade social e capacidade de contestar visões preconceituosas, mesmo com níveis variados de elaboração.

3-A) EM QUAL AMBIENTE (LOCAL) E EM QUE PERÍODO (ÉPOCA, MOMENTO, DATAÇÃO) OCORRE A CENA DESCRITA NESTE TEXTO? (TRECHO 1)

Tabela 28- Em qual ambiente (local) e em que período (época, momento, datação) ocorre a cena

descrita neste texto? (Trecho 1)

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	"Cortiço. Século XIX"
MANQUINHA	A participação da aluna na pesquisa foi interrompida em razão de uma viagem
CABEÇA	"Casinhas no ano de 1890"
MR. PENHA	"Casinhas, no passado em 1890 momento do Cortiço"
BLACK	"Nas casinhas de Rio de Janeiro, na lentidão das segundas-feiras"
WHITE	"Segunda-feira, nas casinhas de Rio de Janeiro na lentidão das segundas-feiras"
CASSIO	"No cortiço, século XIX"
BUNNY	"Nos cortiços, no século 19 (1890)"
CACHINHOS PRETOS	"No cortiço, foi em 2016 em São Paulo"
BLUM	"Nas casinhas do Rio de Janeiro na lentidão de segunda feira"
DICK	"Local apertado aparentemente sujo com provavelmente muitas doenças no século 19"
CRISTIANO RONALDO	"Casinhas do ano de 1890"
RENÊ	"Em um cortiço no ano de 1890 na segunda-feira"
FLORA	"Em um cortiço 1890"
STELA	"Nas casinhas do Rio de Janeiro na segunda-feira"
CACHINHOS DOURADOS	"No cortiço, foi em 2016 em São Paulo"

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Apesar de a maioria dos alunos identificar corretamente o ambiente como sendo um cortiço, mostrando atenção ao cenário descrito no trecho, alguns confundiram a data de publicação com o cenário histórico do livro. Um bom número de respostas indicaram, corretamente, o período histórico, situando a narrativa no século XIX, mais especificamente por volta do ano de 1890, o que está de acordo com o contexto da obra *O Cortiço*, publicada no ano citado. Alunos como Cadu, Cassio, Bunny, Dick e Flora acertaram ambos os aspectos. No entanto, dois alunos (Cachinhos Pretos e Cachinhos Dourados) indicaram, incorretamente, São Paulo, em 2016, revelando uma leitura descontextualizada ou confusão com a data da edição citada na referência (2016), e não da ambientação da história. No geral, os estudantes demonstraram uma boa compreensão do espaço e tempo narrativos, embora houve uma certa confusão

por alguns.

3-B) EM QUAL AMBIENTE (LOCAL) E EM QUE PERÍODO (ÉPOCA, MOMENTO, DATAÇÃO) OCORRE A CENA DESCRITA NESTE TEXTO? (TRECHO 2)

Tabela 29- Em qual ambiente (local) e em que período (época, momento, datação) ocorre a cena descrita neste texto? (Trecho 2)

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	“Diário de uma favela, São Paulo: Ática-1960” (Ática refere-se a editora do livro)
MANQUINHA	A participação da aluna na pesquisa foi interrompida em razão de uma viagem
CABEÇA	“Na favela em diferentes horários”
MR. PENHA	“Num quarto de despejo na idade média, no momento de despejo em 1960”
BLACK	“Favela no Rio de Janeiro, 5 horas e 23,55” (Carolina descreveu a hora em seu diário desta forma, a aluna Black apenas reproduziu)
WHITE	“Favela do Rio de Janeiro, 5 horas e 25,55 p.m. (Carolina descreveu a hora em seu diário desta forma, a aluna White apenas reproduziu)
CASSIO	“Diário de uma favela, São Paulo Ática, 2017” (Ática refere-se a editora do livro)
BUNNY	“Em um cortiço/favela/comunidade no século 20 (1960)”
CACHINHOS PRETOS	“Rio, foi em São Paulo em 2017”
BLUM	“Favela o Rio de Janeiro, 5 horas e 23:55”
DICK	“Um local perto da margem do rio, onde aparenta ser perigoso”
CRISTIANO RONALDO	“Na favela em diferentes horários”
RENÊ	“Na casa do personagem em 1960”
FLORA	“Em uma favela que se passa e 1960”
STELA	“Favela, o Rio de Janeiro, 5 horas e 23, 55(Carolina descreveu a hora em seu diário desta forma, a aluna Stela apenas reproduziu)
CACHINHOS DOURADOS	“Rio, foi em São Paulo em 2017”

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Na questão 3-B, o ambiente descrito no trecho foi corretamente identificado pela maioria dos alunos como sendo uma favela ou local de moradia precária, conforme o

contexto do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Em relação ao período, houve maior variação nas respostas, pois alguns alunos acertaram ao indicar o século XX, especialmente o ano de 1960, período em que o diário foi escrito (como fizeram Bunny, Flora e Renê). No entanto, diversos estudantes confundiram a data de publicação ou a editora com o período histórico da narrativa, como Cadu e Cassio, que citaram “Ática-1960” ou “Ática-2017”. Outros alunos mencionaram erroneamente o Rio de Janeiro como local, quando o correto seria São Paulo, onde Carolina viveu. Acredita-se que certa confusão se deu devido o trecho mencionar a seguinte frase: “Quando retornei vi várias pessoas as margens do rio”, causando confusão entre os alunos, (rio de água com o estado Rio de Janeiro).

Ainda assim, muitos perceberam corretamente os horários marcados no texto, como 5h e 23h55, embora isso represente apenas a marcação do tempo no cotidiano, e não a época histórica. A resposta de Mr. Penha destoou mais fortemente ao mencionar a “Idade Média”, revelando desconhecimento do contexto da obra. Em geral, os alunos demonstraram maior segurança ao identificar o tipo de ambiente (favela), mas ainda enfrentam dificuldades, confundindo-se ao distinguir datação histórica, tempo narrado e dados editoriais.

3-C) VOCÊ ACHA QUE OS AMBIENTES DESCRITOS NOS TEXTOS TÊM MAIS SEMELHANÇAS OU DIFERENÇAS? POR QUÊ?

Tabela 30- Você acha que os ambientes descritos nos textos têm mais semelhanças ou diferenças? Por quê?

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	“Diferenças, pois mesmo sendo favela são de épocas diferentes”
MANQUINHA	A participação da aluna na pesquisa foi interrompida em razão de uma viagem
CABEÇA	“Um monstro uma história e em 1890”
MR. PENHA	“Semelhanças pois fala que os pobres são pessoas de classe baixa”
BLACK	“Semelhanças, os dois são no Rio de Janeiro e os dois parecem ser na favela”
WHITE	“Semelhanças os dois são no Rio de Janeiro e os dois parecem ser na favela”
CÁSSIO	“Diferenças porque as duas são meio que uma favela mas diferentes épocas sendo assim muitas diferenças”

BUNNY	“Semelhanças, os dois parecem ser narrados no mesmo ponto de vista, no mesmo ambiente em apenas um século de diferença”.
CACHINHOS PRETOS	“Tem um pouco de semelhanças, porque fala praticamente igual”
BLUM	“Semelhanças os dois são no Rio de Janeiro, os dois são da favela”
DICK	“Semelhanças: porque são locais precários onde quem não tem condição ficam”
CRISTIANO RONALDO	“Um mostra uma história é em 1890 e a outra mostra nos tempos atuais”
RENÊ	“Diferente, cada autor apresenta uma situação diferente”
FLORA	“Semelhanças. Um cortiço é um conjunto de casinhas de estilo e com pessoas em situação precária, que é o mesmo conceito que as favelas, pessoas pobres, com casas pobres, amontoadas”
STELA	“Semelhanças: os dois são da favela e do Rio de Janeiro”.
CACHINHOS DOURADOS	“Tem um pouco de diferença”

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Com esta pergunta, esperávamos que os estudantes pudessem fazer um comparativo entre os ambientes descritos em dois trechos literários distintos (*O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, e *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus), identificando se há mais semelhanças ou diferenças entre eles. De modo geral, a maioria dos estudantes percebeu, corretamente, que ambos os textos retratam espaços de moradia precários, marcados pela pobreza e pela desigualdade social, o que demonstra certa sensibilidade ao aspecto social comum entre as obras. Alunos como MR. Penha, Dick, Bunny e Flora foram além da identificação superficial e argumentaram, de forma mais consistente, sobre as semelhanças entre os ambientes, ainda que em tempos diferentes.

No entanto, observou-se um número considerável de respostas com informações imprecisas ou confusões geográficas, especialmente a localização dos textos, com vários alunos afirmando que ambos se passam no Rio de Janeiro, quando na verdade *Quarto de Despejo* se passa em São Paulo, como ocorrido também na questão anterior. Além disso, respostas vagas ou com argumentações frágeis (“tem um pouco de diferença”; “fala praticamente igual”) indicam a necessidade de uma maior elaboração. Uma parte dos alunos também destacou corretamente as diferenças temporais entre os textos, mas sem explorar como essas diferenças afetam a

construção dos ambientes e das condições de vida apresentadas.

4) AGORA EXEMPLIFIQUE AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS QUE VOCÊ ENCONTROU, EXTRAINDO TRECHOS DE CADA TEXTO:

Tabela 31- Agora exemplifique as semelhanças e diferenças que você encontrou, extraindo trechos de cada texto:

APELIDO	SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
CADU	“São favelas”	“São de épocas diferentes”
MANQUINHA	A participação da aluna na pesquisa foi interrompida em razão de uma viagem	A participação da aluna na pesquisa foi interrompida em razão de uma viagem
CABEÇA	“2 textos mostram uma vida em um lugar triste”	“Mesmo sendo parecido os lugares dos textos são diferentes épocas”
MR. PENHA	“Desigualdade social, os dois são do RJ”	“As diferenças são que um fala sobre uma classe diferente da outra”
BLACK	“Os dois são no Rio de Janeiro, os dois lugares lembram a favela, os dois mostram as classes pobres”	“O primeiro se passa na casa e a segunda na rua, no primeiro o narrador é personagem e no segundo ele é narrador, o primeiro é narrado em terceira pessoa e o segundo é narrado em primeira pessoa”
WHITE	“Os dois passam em Rio de Janeiro, os dois lembra que se passou em uma favela, os dois mostram como era a classe pobre”	“A primeira se passa nas casas e a segunda na rua um texto é narrado em 1º pessoa e a outra na terceira”
CASSIO	“As duas são de pessoas meio que excluídas da sociedade”	“Uma tem assaltos e a outra tem bastante gente em um cortiço só”
BUNNY	“Tem sentimentos e cotidianos parecidos- ‘homens indolentes da favela lhe vasculham os bolsos’ ‘preciso de dinheiro para pagar a luz’, ‘o cortiço acordava com remancho’ ‘as casinhas abriam-se’	“Acontecem em séculos diferentes, em cortiços diferentes, situações diferentes, mas cotidianos parecidos”
CACHINHOS PRETOS	“Não sei”	“Não sei”
BLUM	“Na favela, se passam no Rio de Janeiro. Os dois tentam mostrar como é a classe pobre”	“O primeiro se passa na casa e o segundo na rua. O primeiro é o narrador personagem já o segundo é observador”

DICK	“Locais de situação precária onde pessoas sem condições ficam para sobreviver”	“Tempos diferentes, um fala de uma pequena casa chamada cortiço, e o outro um local perto das margens do rio que parece ser muito perigoso.”
CRISTIANO RONALDO	“Os dois textos mostram uma vida em um lugar triste”	“mesmo sendo parecidos os lugares dos textos são em diferentes épocas”
RENÊ	“Havia homens de ressaca; se passa em um cortiço”	“Realidades diferentes, pois na primeira é uma pessoa que aparentemente não mora no cortiço. Já no segundo mostra um morador do local”
FLORA	“Todos relatam passar história de antigamente, falam sobre assunto diferente, no presente a sociedade”	“Os assuntos abordados, por mais que todos sejam de antigamente os anos são bem diferentes”
STELA	“Na favela que se passa no Rio de Janeiro os dois falam sobre a classe pobre”	“A 1ª se passa na casa e a 2ª se passa nas ruas” “A 1ª é narrador personagem e o 2ª é narrador observador”
CACHINHOS DOURADOS	“Não sei”	“Não sei”

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A questão 4 da atividade pedia aos estudantes que comparassem ambientes de dois textos, usando trechos específicos para justificar suas interpretações. Muitos alunos mostraram progresso ao reconhecer as condições sociais e espaciais desses ambientes, identificando a pobreza e a exclusão social, como, por exemplo, a aluna Bunny, a qual apontou trechos que refletem a vida das personagens e a marginalização dos espaços. Outros, como Black, White e Stela, notaram diferenças na narrativa, como a perspectiva do narrador.

No entanto, muitos alunos apresentaram respostas genéricas, sem utilizar trechos para justificar suas opiniões, o que mostra uma dificuldade comum em conectar elementos do texto a seus argumentos. Também houve confusão sobre as localizações dos textos, pois alguns alunos atribuíam ambos ao Rio de Janeiro, apesar de ser em São Paulo. Por fim, algumas alunas, Cachinhos Pretos e Cachinhos Dourados, responderam “não sei”, indicando insegurança ou falta de prática em atividades interpretativas.

4.7 ANÁLISE DAS CATEGORIZAÇÕES

A proposta de trabalhar com trechos selecionados das obras, em vez de utilizá-las integralmente, surgiu da necessidade de otimizar o tempo disponível em sala de aula, considerando a limitação da carga horária destinada ao desenvolvimento da atividade. Além disso, levou-se em conta o interesse dos próprios estudantes, que frequentemente demonstram resistência diante da leitura completa de um livro. Diante desse cenário, optou-se pelo uso de fragmentos literários.

Em vez de simplesmente distribuir os trechos e solicitar sua leitura, em uma das reuniões de alinhamento entre orientador e orientanda, foi idealizada uma dinâmica em formato de jogo. Os estudantes foram organizados em dois grandes grupos, também por uma questão de gestão do tempo, e tiveram como tarefa atribuir um título a cada conjunto de fragmentos, além de selecionar três palavras-chave que sintetizassem o conteúdo de cada um. Ao todo, foram elaborados sete conjuntos, contendo excertos tanto da obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, quanto de *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Os conjuntos abordavam os seguintes temas:

- Conjunto 1 – Desigualdade Social;
- Conjunto 2 – Miséria Alimentar;
- Conjunto 3 – Racismo;
- Conjunto 4 – Vulnerabilidade nas Habitações;
- Conjunto 5 – Escravização;
- Conjunto 6 – Política;
- Conjunto 7 – Questão de Gênero.

Convém salientar que os nomes temáticos dados a cada grupo não foram divulgados aos alunos, visando manter seu potencial criativo na tarefa de criação dos títulos, como indicado no questionário anexo. Durante a execução da atividade, os estudantes foram subdivididos em dois grupos: o primeiro ficou encarregado da leitura dos conjuntos de 1 a 3, enquanto o segundo dos conjuntos 4 a 7. A proposta original contemplava a alternância entre os grupos após a leitura, mas essa fase não pôde ser realizada por causa da limitação de tempo. Mesmo assim, todos os integrantes de cada grupo participaram ativamente da dinâmica, trocando ideias e reflexões, além de

construírem de forma colaborativa sua aprendizagem histórica. Tal atividade mostrou-se, destarte, muito exitosa.

Vale informar que a estudante Bunny, não participou desta atividade, pois foi transferida para outra unidade escolar. Assim, o primeiro grupo responsável pelos conjuntos 1 a 3, foi composto pelos alunos: Bloom, Flora, M.R. Penha, Cachinhos Dourados, Dick, Cássio, Cachinhos Pretos, Renê, aos quais eles atribuíram os seguintes títulos - *Desejo de Direito, Injustiça na Sociedade e Influência da Discriminação Racial*. Da mesma forma, as palavras-chave atribuídas, como “pobreza”, “humilhação”, “preconceito” e “estereótipo”, demonstram uma clara percepção das desigualdades e dos conflitos sociais retratados nas obras.

O título *Desejo de Direito*, por exemplo, expressa de forma sensível o contraste entre o cotidiano precário e os sonhos de ascensão social que aparecem nas narrativas. O conjunto 2, representado pela miséria alimentar retratada nos livros, também foi bem representados pelos estudantes, com termos associando a falta do alimento a uma “injustiça”, causando “descontentamento” e “humilhação”. Já no conjunto sobre o racismo, o título proposto, *Influência da Discriminação Racial*, e os termos como “repugnância” e “preconceito” revelam a compreensão das formas simbólicas e materiais de exclusão racial apresentadas nos textos.

Tabela 32- Conjuntos do 1 Ao 3

ONJUNTO	TEMÁTICA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
CONJUNTO 1	DESIGUALDADE SOCIAL	DESEJO DE DIREITO	POBREZA; DESEJO; FALTA
CONJUNTO 2	MISÉRIA ALIMENTAR	INJUSTIÇA NA SOCIEDADE	INJUSTIÇA; DESCONTENTAMENTO; HUMILHAÇÃO
CONJUNTO 3	RACISMO	INFLUENCIA DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL	REPUGNÂNCIA; PRECONCEITO; ESTEREÓTIPO.

Fonte: elaborada pela autora (2025)

O segundo grupo, encarregado dos conjuntos 4 a 7, integrado pelos estudantes: cabeça, white, manquinha, cristiano ronaldo, black e cadu, também apresentou produções significativas. Os títulos *os despejados* e *favelados injustiçados* indicam uma leitura crítica aos processos de marginalização urbana, enquanto o título

maria da penha revela uma associação direta com a temática da violência de gênero, abordada de maneira explícita tanto em *o cortiço* quanto em *quarto de despejo*. As palavras-chave “agressão”, “desrespeito” e “infidelidade” indicam que os alunos conseguiram captar, mesmo com linguagem simples, as dimensões das violências vivenciadas pelas personagens femininas. Por sua vez, no conjunto sobre política, o título *favelados injustiçados* e palavras como “democracia” e “fome” sugerem que os alunos conseguiram identificar o uso da linguagem crítica de carolina maria de jesus em relação às promessas políticas não cumpridas e à exclusão e sofrimento do povo pobre.

Tabela 33- Conjuntos do 4 Ao 7

ONJUNTO	TEMÁTICA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
CONJUNTO 4	VULNERABILIDADE NAS HABITAÇÕES	OS DESPEJADOS	POBREZA; DESPEJO; HUMILHAÇÃO
CONJUNTO 5	ESCRAVIZAÇÕES	A DESGRAÇA DO RACISMO	RACISMO; ESCRAVIDÃO; TRAIÇÃO
CONJUNTO 6	POLÍTICA	FAVELADOS INJUSTIÇADOS	INJUSTIÇA; FOME; DEMOCRACIA
CONJUNTO 7	QUESTÃO DE GÊNERO	MARIA DA PENHA	INFIDELIDADE; AGRESSÃO; DESRESPEITO

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Os resultados obtidos evidenciam que os estudantes foram capazes de conectar os textos literários com as suas realidades sociais, mobilizando sua criticidade e criatividade a partir da elaboração de títulos e palavras-chave. Assim, identificou-se que a partir de uma estratégia colaborativa conseguiram elaborar diversas formulações, comprovando que são capazes de entender e lidar com um texto denso, abstraindo críticas e sentido conforme suas vivências, revelando que a proposta foi eficiente para o desenvolvimento da consciência histórica dos discentes, além de reafirmar o potencial da literatura como instrumento em sala de aula e uma forma de ler o mundo, pois ao colocar os estudantes em contato com vozes narrativas marginalizadas, como a de Carolina Maria de Jesus, contribuiu não apenas para a formação leitora, mas também para a construção de um olhar mais sensível às injustiças sociais que atravessam a história brasileira.

4.8 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO III: ESTUDO EXPLORATÓRIO

A análise tem início destacando que a aluna Bunny teve sua participação interrompida, pois mudou de escola, e o estudante Cabeça não realizou a atividade em sala de aula, comprometendo o número de participantes da pesquisa, reduzido para 14. Nesse último questionário, após o recolhimento das ideias prévias dos discentes a respeito das fontes históricas, passando pelo contato com a obra, e os exercícios de criticidade, chega-se ao último estudo com o propósito de recolher as narrativas dos estudantes, a fim de concluir a pesquisa. A princípio, foi investigada a noção dos jovens a respeito das fontes históricas, sondado os hábitos de leitura novamente para, então, compreender como as obras impactam suas concepções de mundo e sua percepção sobre a importância da literatura no ensino de história.

1) VOCÊ SABE O QUE É UMA FONTE HISTÓRICA? EXPLIQUE

Tabela 34- Você sabe o que é uma fonte histórica? Explique

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	“Fornecer informação do passado”
MANQUINHA	“Acesso ao passado, porque nos proporciona saber sobre o passado”
CABEÇA	Não realizou a atividade
MR. PENHA	“É uma fonte onde fornece informação do passado”
BLACK	“Coisas que facilitam ter acessibilidade ao passado”
WHITE	“Informação histórica do passado”
CASSIO	“Sim são lugares que dão fatos históricos”
CACHINHOS PRETOS	“São lugares ou sites que dão informações históricas”
BLOOM	“Sim, são lugares ou sites que dão informação sobre as histórias passadas.”
DICK	“Sim, são onde dão informações e fatos antigos”
CRISTIANO RONALDO	“Algo que ajuda a saber do passado”
RENÊ	“Sim, podem ser livros, jornais, sites, etc.”

FLORA	“Sim, são lugares ou sites que dão explicações ou informações históricas.”
STELA	“Creio que seja algo que forneça uma informação guardada no passado”
CACHINHOS DOURADOS	“São lugares ou sites que dão informação históricas.”

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Na primeira questão, a maioria dos estudantes demonstrou reconhecer que a fonte histórica é um meio de acessar informações sobre o passado. As respostas evidenciam uma noção funcional do conceito, ainda que com variações na precisão. Muitos associaram fontes a “lugares” ou “sites”, revelando a influência do cotidiano digital sobre sua compreensão. Apenas alguns alunos, como Renê, mencionaram exemplos concretos de fontes (livros, jornais), o que indica um entendimento maior do objeto de estudo da História.

2) CITE PELO MENOS TRÊS EXEMPLOS DE FONTE HISTÓRICA PARA VOCÊ:

Tabela 35- Cite pelo menos três exemplos de fonte histórica para você:

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	“Pintura; fósseis; foto”
MANQUINHA	“Livros; objetos pessoais; álbuns”
MR. PENHA	“Desenhos; livros; fotos; pessoas velhas”
BLACK	“Bíblia; museu; antiguidade; fotografias; avós”
WHITE	“Bíblia; escrituras; fósseis; objetos antigos”
CASSIO	“Museu; livro; jornal; filme; apresentações; televisões”
CACHINHOS PRETOS	“Museu; jornal; filmes; livro; televisão; documentários”
BLOOM	“Museu; livro; televisão; jornal; internet”
DICK	“Museu; livros; jornais; internet”
CRISTIANO RONALDO	“Pinturas; livros; fotos”
RENÊ	“Livro; jornal; televisão; museu; filmes históricos; internet”
FLORA	“Museu; jornal; internet; livros; televisão; filmes”
STELA	“Creio que seja algo que forneça uma informação guardada no passado”
CACHINHOS DOURADOS	“Museu; televisão; livro; jornal”

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Na segunda questão, os estudantes foram convidados a exemplificar as fontes históricas. A maioria mencionou elementos tradicionais como livros, jornais, museus, fotografias e filmes, revelando uma compreensão inicial, de caráter descritivo, sobre o conceito. Também foram citados meios contemporâneos como internet, televisão e documentários, o que evidencia a presença do cotidiano midiático no repertório dos alunos.

Chama atenção a inclusão de referências à memória oral, como “avós” ou “pessoas velhas”, apontando para uma percepção da experiência vivida como forma de acesso ao passado. Essa valorização da oralidade, ainda que espontânea, está em consonância com os pressupostos da Educação Histórica, que entendem e problematizam as fontes não apenas como registros do passado, mas como construções culturais e sociais que exigem leitura crítica e contextualizada.

3) VOCÊ TEM O HÁBITO DE LER?

Tabela 36- Você tem o hábito de ler?

Respostas	Números de alunos	%
SIM	4	28,57%
NÃO	4	28,57%
ÀS VEZES	6	42,86%
TOTAL	14	100%

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A terceira questão teve o objetivo de entender se os alunos se veem como leitores. Os dados indicam que 28,57% dos estudantes responderam que sim, enquanto outros 28,57% afirmam que não têm esse hábito, porém a maioria, 42,86%, declarou que lê somente ocasionalmente. Esse resultado se torna ainda mais relevante quando confrontado com os dados obtidos anteriormente no questionário sobre o “perfil do estudante”. Naquela ocasião, todos os participantes afirmaram que consideram a prática da leitura fundamental, e 75% disseram que gostam de ler; porém, neste estudo investigativo, ao questionar diretamente se mantêm o hábito de leitura, essa estatística diminuiu consideravelmente.

A contradição identificada revela que existe uma valorização do hábito da leitura como um princípio positivo socialmente, mas que não é percebido na rotina dos jovens. Essa desconexão pode ocorrer por diversos fatores, como a dificuldade de acesso a conteúdos de leitura atrativos, a ausência de estímulo fora do ambiente

escolar, ou até uma experiência educativa que frequentemente limita a leitura a uma atividade obrigatória ou à decodificação técnica, sem promover uma conexão emocional ou reflexão crítica sobre o que é lido. Conforme Bittencourt:

A escola sofre e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com formas de transmissão diferentes das que têm sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livro, nas salas de aulas (Bittencourt, 2006, p.14).

A opção em prolongar a análise dessa questão teve o objetivo de destacar a importância dos jovens lerem com regularidade, pois com esse hábito conseguem desenvolver habilidades como analisar, interpretar, criticizar e argumentar. Para além de uma habilidade técnica, a leitura se estende na experiência de conhecer e proporcionar novas vivências e perspectivas históricas. Incentivar tal hábito em sala de aula, vai além de meramente oferecer um texto ou um fragmento de um livro, é necessário uma mediação docente, apresentando questionamentos sobre as obras para que assim tenham uma experiência de leitura enriquecedora e possam expandir a compreensão que possuem do mundo.

4) DURANTE NOSSAS AULAS TRABALHAMOS COM DOIS LIVROS- “O CORTIÇO”, DE ALUÍSIO DE AZEVEDO E “O QUARTO DE DESPEJO” DE CAROLINA MARIA DE JESUS. CONFORME O SEU APRENDIZADO, VOCÊ CONSIDERA QUE A LITERATURA PODE SER UTILIZADA COMO UM INSTRUMENTO DIDÁTICO PELO/A PROFESSOR/A NAS AULAS DE HISTÓRIA?

Tabela 37- Durante nossas aulas trabalhamos com dois livros- “ O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo e “O Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus. Conforme o seu aprendizado, você considera que a literatura pode ser utilizada como um instrumento didático pelo/a professor/a nas aulas de história?

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	“Sim, porque mostra como era o cotidiano de antigamente”
MANQUINHA	“Sim, pode ser utilizado para trazer mais conhecimento sobre o passado”
MR. PENHA	“Sim, pois conta a realidade das pessoas que vivem nesse lugar”
BLACK	“Sim, eles mostram a triste realidade das favelas antigamente”
WHITE	“Sim, pois os alunos podem saber mais do passado para fazer algo diferente do futuro”
CASSIO	“Sim, porque ajuda na compreensão dos fatos históricos”

CACHINHOS PRETOS	“Sim, porque é uma história baseada em fatos reais”.
BLOOM	“Sim, pois pode entrar em alguma matéria que fale sobre isso, também pode estar no ‘Enem’ ou ‘Saresp’ já que o livro é famoso”
DICK	“Sim, retrata a vida das pessoas retratadas como um aprendizado”
CRISTIANO RONALDO	“Sim, pode ser usada como um aprendizado do passado”
RENÊ	“Sim, os livros são ricas fontes de conhecimento e por meio deles pode-se adquirir conhecimentos mais aprofundados”
FLORA	“Sim, pois pode cair em provas como o ‘Enem’
STELA	“Sim, podemos aprender mais lendo do que com histórias contadas”
CACHINHOS DOURADOS	“Sim, baseada em uma história em fatos reais”

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Na quarta questão do questionário, os estudantes opinaram sobre o uso da literatura como recurso didático nas aulas de História, baseando-se nas leituras de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, e *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Todos concordaram que a literatura deve ser utilizada na disciplina. As justificativas destacaram o valor da narrativa literária para compreender o cotidiano do passado, com alunos como Cadu, Cassio, Dick e Cristiano Ronaldo reconhecendo a literatura enquanto acesso a experiências históricas que vão além dos grandes eventos, focando na vida comum e nas vozes silenciadas. Outros, como Black, Mr. Penha e Cachinhos Dourados, enfatizaram a representação da realidade social das classes populares, evidenciando sensibilidade para desigualdades.

Alguns alunos, como Bloom e Flora, mencionaram exames externos como ENEM e SARESP, associando o valor da literatura à sua utilidade escolar, embora com uma visão mais instrumentalizada. Renê e Stela enfatizaram os livros como fontes de conhecimento aprofundado, facilitando a aprendizagem histórica. Assim, os dados mostram que os estudantes valorizam a didática da literatura no ensino de História, refletindo uma disposição positiva para seu uso em sala de aula, ressaltando a importância de projetos interdisciplinares que integrem linguagem, memória e narrativa na formação histórica, dado muito importante para a presente pesquisa.

5) APÓS AS LEITURAS SELECIONADAS NO LIVRO, RESPONDA:

5.A) VOCÊ CONSEGUE MENCIONAR A ÉPOCA (ANO, SÉCULO) A QUAL SE REFERE CADA LIVRO E EM QUAL, OU QUAIS LOCALIDADES (CIDADE, ESTADO, PAÍS) SE DESENVOLVEM AS HISTÓRIAS NARRADAS?

Tabela 38- Você consegue mencionar a época (ano, século) a qual se refere cada livro e em qual, ou quais localidades (cidade, estado, país) se desenvolvem as histórias narradas?

APELIDO	“O CORTIÇO”	“QUARTO DE DESPEJO”
CADU	“XIX, (Rio de Janeiro) Cortiço”	“XX, favela (São Paulo)”
MANQUINHA	“XIX, no cortiço do Rio de Janeiro”	“XX, favela- São Paulo”
MR. PENHA	“Século 19, Rio de Janeiro, no cortiço no Brasil”	“Século 20, São Paulo na favela no Brasil”
BLACK	“XIX, em um Cortiço no Rio de Janeiro”	“XX, São Paulo em uma favela”
WHITE	“Década de 80 e 90 foi em São Paulo”	“Foi na década de 70”
CASSIO	“Brasil no Rio de Janeiro no século XIX”	“Brasil em São Paulo século 20”
CACHINHOS PRETOS	“Brasil, Rio de Janeiro, metade do século 19”	“Brasil, São Paulo, metade do século XX”
BLUM	“Rio de Janeiro, século XIX”	“São Paulo século XX”
DICK	“Brasil, Rio de Janeiro, século XIX”	“Brasil, São Paulo, Canindé, metade do século XX”
CRISTIANO RONALDO	“XIX em um cortiço no Rio de Janeiro”	“XX em uma favela em São Paulo”
RENÊ	“Rio de Janeiro no século XIX”	“São Paulo, século XX”
FLORA	“Brasil, Rio de Janeiro, no século 19”	“São Paulo, metade do século 20”
STELA	“Creio que se passa anos da abolição da escravidão”	“Após a abolição da escravidão”
CACHINHOS DOURADOS	“Brasil, Rio de Janeiro, o século XIX”	“Brasil, São Paulo, o século XX”

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A quinta questão (A) avaliou a capacidade dos estudantes em identificar o tempo histórico e o espaço geográfico das narrativas de *O Cortiço* e *Quarto de Despejo*. A atividade buscou entender como os estudantes conseguem atribuir sentido histórico às narrativas, utilizando noções de temporalidade e espacialidade, essenciais para a

consciência histórica. A maioria dos discentes respondeu corretamente, pois *O Cortiço* foi associado ao século XIX e Rio de Janeiro, enquanto *Quarto de Despejo* ao século XX e São Paulo, com menções específicas como “Canindé”. Isso indica compreensão dos marcos contextuais discutidos em sala de aula. Alguns alunos, como Stela, apresentaram leituras mais contextualizadas, ligando os enredos aos efeitos da abolição da escravidão. Contudo, houve alguns erros, como White, que confundiu a ambientação histórica de *O Cortiço*. Em suma, a atividade mostrou que os alunos souberam relacionar as obras aos seus contextos sociais, reconhecendo pobreza e desigualdade como elementos centrais, destacando a importância da literatura para o pensamento histórico.

5.B) QUAL O PRINCIPAL TEMA DISCUTIDO EM CADA OBRA?

Tabela 39- Qual o principal tema discutido em cada obra?

APELIDO CADU	“O CORTIÇO”	“QUARTO DE DESPEJO”
	“Violência, traição, racismo, pobreza”	“Escravidão e agressão”
MANQUINHA	“Traição, violência, racismo, abandono, pobreza”	“Violência, racismo, escravidão”
MR. PENHA	“Racismo e abandono”	“Abolição e escravidão”
BLACK	“Estupro, pobreza, traição, violência, racismo, abandono”	“Racismo, escravidão, violência”
WHITE	“Pobreza e desigualdade e inferioridade”	“Racismo, preconceito, traição e escravidão”
CASSIO	“É uma casa onde pessoas com renda baixa moram”	“Fala da desigualdade da favela”
CACHINHOS PRETOS	“Moradia para pessoas com dificuldade”	“A vida de uma favelada”
BLUM	“Mostra a moradia de pobres”	“A pobreza e a desigualdade que se passa na favela”
DICK	“Moradia para pessoas com baixa renda”	“Descreve a vida de uma favelada no Canindé”
CRISTIANO RONALDO	“Pobreza, violência e traição”	“Escravidão, racismo e pobreza”
RENÊ	“Apresenta moradia precária de pessoas pobres”	“Mostra a realidade de uma mulher negra e suas dificuldades”
FLORA	“Moradia de pessoas com baixa renda”	“A vida de uma pessoa que mora na favela”

STELA	"A vida em um cortiço e o ponto de vista do estrangeiro em relação ao brasileiro"	"A luta contra a pobreza e falta de dignidade"
CACHINHOS DOURADOS	"Moradia para pessoas com baixa renda"	"A vida de uma favelada"

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A proposta da questão foi examinar os principais tópicos reconhecidos pelos alunos nas obras *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, e *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus. As respostas demonstram a habilidade dos estudantes de identificar problemas sociais. *O Cortiço* foi relacionado à violência, traição, pobreza, desigualdade e abandono, ressaltando a intrincada dinâmica das relações sociais do local. Em *Quarto de Despejo*, os temas centrais foram a fome, desigualdade, o racismo e a sobrevivência, sendo descritos como “a vida de uma mulher de favela” ou “a realidade de uma mulher negra”, ressaltando uma percepção crítica do espaço e do ponto de vista da autora.

As considerações de Stela a respeito da visão do estrangeiro em *O Cortiço* revelam uma análise com maior aprofundamento de crítica social, enquanto Renê enfatiza os desafios enfrentados pela mulher negra, evidenciando a interseccionalidade entre classe, gênero e raça. Em resumo, os dados indicam que os alunos reconheceram os principais temas sociais das obras, relacionando-os ao passado e às desigualdades atuais.

5.C) VOCÊ VÊ MAIS SEMELHANÇAS OU DIFERENÇAS ENTRE UM CORTIÇO E UMA FAVELA? EXPLIQUE

Tabela 40- Você vê mais semelhanças ou diferenças entre um cortiço e uma favela? Explique

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	"Semelhanças, são iguais as pobreza, desigualdade e agressões"
MANQUINHA	"Semelhanças, porque os dois cenários tem os mesmos tipos de desigualdade"
MR. PENHA	"Pois um cortiço é um lugar grande com várias pessoas já a favela são casas pequenas com várias pessoas isso já é uma semelhança"
BLACK	"Semelhanças, pois a maioria sofrem de desigualdades social e pobreza"
WHITE	"Semelhança pois tem as mesmas desigualdades e injustiça e a diferença é que o cortiço é "maior" que a favela"

CASSIO	“Semelhanças porque é uma comunidade onde fica pessoas com baixa renda amotinadas”
CACHINHOS PRETOS	“Eu considero mais semelhanças, tudo caindo aos pedaços”
BLOOM	“Semelhança pois os dois abrigam pessoas com dificuldade financeiras”
DICK	“Mais semelhanças, pois retratam a falta de condições”
CRISTIANO RONALDO	“Semelhanças. O cortiço é igual uma favela tirando o tamanho”
RENÊ	“No cortiço, famílias compartilham a mesma moradia, mas há uma semelhança pois ambos abrigam pessoas pobres”
FLORA STELA	“Semelhanças pois os dois são de baixa renda” “Semelhanças. pois nos dois locais, todos os moradores são de renda baixa ao extremo e a maior parte são pessoas negras”
CACHINHOS DOURADOS	“Eu considero mais semelhança, tudo caindo aos pedaços”

Fonte: elaborada pela autora (2025)

As respostas indicam que todos os estudantes reconheceram semelhanças entre cortiços e favelas, destacando a pobreza, desigualdade social, moradias precárias, superlotação e exclusão. Termos como “pessoas com baixa renda” e “desigualdade” foram frequentes, sugerindo que veem esses espaços como análogos a um processo de marginalização urbana. Algumas respostas, como a de Stela, demonstram uma compreensão estrutural racial da desigualdade, mencionando a predominância de pessoas negras, revelando uma análise crítica além do aspecto material. Renê e Mr. Penha notaram diferenças físicas, apesar disso não ter sido mencionado em aula, mas ressaltaram que, socialmente, ambos compartilham padrões de exclusão. A escolha por destacar semelhanças, apesar das diferentes histórias, revela um entendimento totalizante da permanência das desigualdades.

Essa discussão evidencia que os alunos identificaram não só os aspectos físicos, mas também as dimensões sociais e históricas, reconhecendo favelas e cortiços como diferentes expressões de um mesmo fenômeno de marginalização urbana. Essa reflexão é um avanço importante na formação da consciência histórica dos estudantes.

5.D) QUAIS MOTIVOS FIZERAM COM QUE OS CORTIÇOS E AS FAVELAS FOSSEM FORMADOS. A LEITURA DAS OBRAS AJUDOU VOCÊ A

COMPREENDER O PROCESSO DE FORMAÇÃO DESSES LUGARES NAS CIDADES? EXPLIQUE

Tabela 41 - Quais motivos fizeram com que os cortiços e as favelas fossem formados. A leitura das obras ajudou você a compreender o processo de formação desses lugares nas cidades? Explique

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	"Sim. A falta de dinheiro e moradia"
MANQUINHA	"Falta de emprego, falta de moradia, falta de dinheiro, sim, porque fala muito sobre a desigualdade e coisas bem desumanas"
MR. PENHA	"Pois os pobres não tinham onde ir pois saíram do trabalho no êxodo rural"
BLACK	"Foram formadas, pois faltou estabilidades como a falta de moradia, empregos e dinheiro, sim, mostrou a realidade da maioria"
WHITE	"Sim, o motivo foi por causa da corrupção política que diminui o salário e fez os habitantes sair da moradia para que o governo ganhe dinheiro, e os moradores não tinham dinheiro"
CASSIO	"Para ter um lugar para pessoas pobres morarem"
CACHINHOS PRETOS	"Por não terem um local de condições apropriadas para se habitar"
BLOOM	"O motivo pode ser por haver pessoas desabrigadas, sim pois é muito explicativo".
DICK	"Falta de moradia, sim explica parte por parte"
CRISTIANO RONALDO	"A falta de emprego, a dificuldade de achar uma casa e a desigualdade"
RENÊ	"Busca de moradia mais barata, pessoas que migram em busca de emprego e sem dinheiro. Sim, a falta de emprego, êxodo rural são exemplos"
FLORA	"A falta de moradia. Sim, pois ele explica parte por parte detalhadamente"
STELA	"Falta de moradia e acessibilidade. Praticamente sim, pois mostra a realidade que acontece"
CACHINHOS DOURADOS	"Por não terem um local de condições para se habitar"

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A tabela 5-D demonstra que após as leituras realizadas a maioria do alunado compreendeu os principais fatores históricos e sociais que contribuíram para a formação dos cortiços e favelas nas cidades. As respostas evidenciam que os estudantes associaram corretamente esses espaços urbanos à precariedade de condições socioeconômicas, como a falta de moradia, emprego e dinheiro, bem como à desigualdade social, destacados nos trechos das obras, indicando que a leitura proporcionou uma reflexão crítica sobre os processos históricos de urbanização excludente no Brasil. Alguns alunos também demonstraram elaborações mais complexas, como o caso de “White”, que apontou a corrupção política como um fator que agrava a precariedade social, “Renê”, que relacionou a busca por moradias mais baratas com os fluxos migratórios e “Stela” que demonstrou que as obras literárias são grandes instrumentos para demonstração da realidade.

4 - E) QUAIS PROBLEMAS SOCIAIS VOCÊ IDENTIFICOU DURANTE A LEITURA DOS FRAGMENTOS DOS LIVROS? RETIRE UM TRECHO DE CADA OBRA E TRANSCREVA ABAIXO DE FORMA DE JUSTIFICAR SUA RESPOSTA:

Tabela 42- Quais problemas sociais você identificou durante a leitura dos fragmentos dos livros? Retire um trecho de cada obra e transcreva abaixo de forma de justificar sua resposta:

APELIDO	“O CORTIÇO”	“QUARTO DE DESPEJO”
CADU	“Racismo, violência, pobreza, machismo” GRIFO: “Com que te esfregavas tu, sua vaca! Brandou ele a botar os bofes pela boca”. (Agressões) (pág106)* *Grifos do aluno	“Racismo, violência, pobreza, machismo” GRIFO: “O que eu aviso aos pretendentes a política, é que o povo não tolera fome. É preciso conhecer a fome para saber descrevê-la” (fome) (pág.29- 6 de maio)* *Grifos do aluno
MANQUINHA	“Violência, estupro e pobreza” GRIFO: “Eu me sirvo dela como quem se serve de uma escarradeira”	“Violência, estupro e pobreza” GRIFO: “O Senhor Alexandre começou a bater na sua esposa”
MR. PENHA	“Problemas como falta de saneamento básico, ajuda do governo, comida e emprego” GRIFO: “Escondia-se de todos, mesmo da gentinha do frege e da estalagem, envergonhada de si própria”	“Escravidão onde muitos negros foram abandonados após a escravidão e o abuso a mulheres” GRIFO: “O senhor Alexandre começou a bater na sua esposa”
BLACK	“Violência, abandono, estupro, agressão contra mulheres, traição”	“Fome, pobreza, abandono social, violência, estupro”

	GRIFO: “Firmo, o atual amante de Rita Baiana, era um mulato pachola, delgado de corpo e ágil como um cabrito”	GRIFO: “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora”.
WHITE	“A falta de dinheiro, racismo e falta de dinheiro” GRIFO: “Desigualdade social, rivalidades e pobreza”	“Racismo, traição preconceito, corrupção e escravidão” GRIFO: “Os políticos só apa
CASSIO	“Falta de comidas e higiene” GRIFO: “muitos inquilinos novos, que já não eram gente sem gravata e sem meias”	“Falta de comidas e higiene” GRIFO: “Ele estava revoltado com um guarda civil que espancou um preto e amarrou numa árvore”
CACHINHOS PRETOS	“A falta de higienização, falta de respeito e de moradia, racismo, preconceito” GRIFO: “E não podia deixar de pensar no demonio da negra”	“A falta de higienização, falta de respeito e de moradia, racismo, preconceito” GRIFO: “É pena você ser preta”
BLUM	“Racismo ou qualquer tipo de desrespeito e até estereótipo” GRIFO: “Quando cheguei na favela tinha um português vendendo miúdo de vaca. Comprei meio quilo de bucho. Mas eu não gosto de negociar com Português. Eles não tem educação são obcenoss, pornográficos e estúpidos” Observamos que a aluna Blum, grifou o trecho correspondente ao <i>Quarto de Despejo</i> no local da obra <i>O Cortiço</i> . No entanto, mantivemos sua resposta.	“Racismo ou qualquer tipo de desrespeito e até estereótipo” GRIFO: “Eu escreveria peças e apresentava aos diretores de circo. Eles respondiam-me: - É pena você ser preta”.
DICK	“Preconceito” GRIFO: “A Bertoleza deveria ser esmagada, devia ser suprimida, porque era tudo que havia de mau na vida dele”	“Preconceito” GRIFO: “No sexto andar o senhor que penetrou no elevador, olhou me com repugnancia”
CRISTIANO RONALDO	“Racismo, violência, estupro e pobreza” GRIFO: “Brandou ele, a botar os bofes pela boca, e, antes que ela respondesse, já em formidável punhada a fazia rolar pela terra”.	“Racismo, violência, estupro e pobreza” GRIFO: “O senhor Alexandre começou a bater na sua esposa”
RENÊ	“Pobreza, racismo, desigualdade social” GRIFO: “Bertoleza, devia ser esmagada devia ser suprimida, porque era tudo que havia de mau na vida dele”	“Pobreza, racismo, desigualdade social” GRIFO: “Mas ele deve entender que a favela é o quarto de despejo de São Paulo. E que eu sou uma despejada.”
FLORA	“Racismo e preconceito” GRIFO: “e não podia deixar de pensar no demonio da negra, porque maldita ali estava perto, a rondá-lo ameaçadora e sombria”.	“Racismo e preconceito” GRIFO: “Eu escreveria peças e apresentava aos diretores de circo. Eles respondiam-me: - É pena você ser preta. Esquecendo eles que eu adoro minha pele negra e meu cabelo rustico”.

STELA	"Pobreza e falta de compaixão"	Não respondeu a pergunta
CACHINHOS DOURADOS	"A falta de higiene, a falta de moradia, racismo, preconceito"	"A falta de higiene, a falta de moradia, racismo, preconceito"
	GRIFO: "E não podia deixar de pensar no demônio da negra"	GRIFO: "É pena você ser preta"

Fonte: elaborada pela autora (2025)

O exercício torna-se ainda mais interessante quando os fragmentos retirados dos textos pelos estudantes passam a ser analisados, pois revela a peculiaridade de cada um na tentativa de justificar sua resposta. Além disso, permite uma abertura para a reflexão sobre as escolhas e análises dos estudantes, demonstrando que são capazes de fazer conexões entre a ficção e a realidade social. Importante destacar a sensibilidade dos discentes aos problemas sociais retratados nas obras. Entre os temas mencionados com maior recorrência estão "racismo, pobreza, violência, machismo, falta de moradia, desigualdade social, falta de saneamento básico e abandono".

Os trechos destacados demonstram como as obras literárias foram eficazes em suscitar reflexões críticas sobre os problemas sociais. Por exemplo, o aluno Cristiano Ronaldo grifa a cena em *O Cortiço* em que uma personagem feminina sofre agressão física, associando-a à violência e à pobreza. Já em *Quarto de Despejo*, diversos alunos destacam passagens que revelam o racismo estrutural enfrentado por Carolina, como no trecho "É pena você ser preta", escolhido por Cachinhos Pretos, Blum e Flora. Essas seleções indicam não só uma leitura atenta, mas também um entendimento da literatura como denúncia social.

5-F) ESSES PROBLEMAS AINDA EXISTEM NO MUNDO CONTEMPORÂNEO? SE EXISTEM, ESTÃO PRÓXIMOS OU DISTANTES DO SEU COTIDIANO DE VIDA?

Tabela 43- Esses problemas ainda existem no mundo contemporâneo? Se existem, estão próximos ou distantes do seu cotidiano de vida?

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	"Sim, mas muito distantes"
MANQUINHA	"Sim, bem distantes"
MR. PENHA	"Sim em alguns lugares, estão distantes de mim"

BLACK	"Sim, existe em muitos lugares do mundo, as vezes estão perto"
WHITE	"Existem e estão próximos do cotidiano nas redes sociais, futebol e principalmente nos locais de trabalho"
CASSIO	"Existem, estão distantes"
CACHINHOS PRETOS	"Sim, na minha opinião estão próximos"
BLOOM	"Sim, estão distante do meu cotidiano pois tenho uma boa condição que me permite não passar fome"
DICK	"Sim, próximas"
CRISTIANO RONALDO	"Sim, na minha visão eles estão bem distantes"
RENÊ	"Sim, ainda existem milhares de pessoas que residem em favelas. Não, pois onde eu moro as pessoas conseguem viver bem com o seu trabalho"
FLORA	"Sim, estão mais próximos"
STELA	"Sim. De mim estão longe, pois não chega a um nível tão extremo"
CACHINHOS DOURADOS	"Sim, na minha opinião próximos"

Fonte: elaborada pela autora (2025)

Em sua totalidade, os estudantes reconhecem que os problemas sociais mencionados ainda percorrem o mundo contemporâneo, demonstrando sensibilização social e consciência crítica, entretanto não conseguem identificar a proximidade que esses problemas estão em relação ao próprio cotidiano. Nota-se que 9 alunos consideram que esses problemas ainda existem, mas que estão distantes de sua realidade cotidiana (Cadu, Manquinha, Mr. Penha, Cassio, Cristiano Ronaldo, Bloom e Stela), ao passo que, em contrapartida, 5 alunos afirmam que esses problemas estão próximos ou presentes em seu cotidiano (Black, Cachinhos Pretos, Dick, Flora e Cachinhos Dourados). Uma aluna (White), no entanto, trouxe uma percepção mais elaborada, indicando que os problemas estão presentes em redes sociais, esportes e ambientes de trabalho, mostrando que essas desigualdades se manifestam de forma mais sutil ou velada em diferentes espaços.

Essa diferença de percepção pode estar relacionada a condições socioeconômicas diferentes entre os estudantes, pois é perceptível que existe uma tendência dos discentes reduzirem sua realidade ao todo, justificadas por respostas

como “...Não, pois onde eu moro as pessoas conseguem viver bem com o seu trabalho”- Rêne; “... estão distante do meu cotidiano pois tenho uma boa condição que me permite não passar fome”- Bloom. Por outro lado, alunos como Cachinhos Dourados, Flora, Dick, Black, White e Cachinhos Pretos demonstram uma vivência mais direta com essas situações, apontando uma proximidade concreta com os problemas sociais abordados nas obras literárias. A atividade permitiu, assim, que os estudantes refletissem criticamente sobre o presente a partir da literatura, promovendo uma articulação entre a realidade onde estão inseridos, a literatura e a consciência social.

5-G) COMO VOCÊ RESOLVERIA ESSES PROBLEMAS MENCIONADOS?

Tabela 44- Como você resolveria esses problemas mencionados?

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	“Para a violência, chamaria a polícia, para a falta de dinheiro, arrumaria emprego”
MANQUINHA	“Agressões: ligar para a polícia (190), violência: polícia, pobreza: empregos”
MR. PENHA	“Ajudaria essas pessoas e melhoraria a fiscalização”
BLACK	“Policiamento, abrirem mais vagas de emprego e criação de leis”
WHITE	“Com polícias e leis que podem levar a prisão”
CASSIO	“Com conversas e estudo”
CACHINHOS PRETOS	“Virando presidente, para criar conscientização”
BLOOM	“Com doações e abrigos”
DICK	“Com diálogo e conscientização”
CRISTIANO RONALDO	“Eu resolveria a violência e o racismo chamando a polícia, a pobreza seria arrumando um emprego”
RENÉ	“Dando atenção para as comunidades, criando programas governamentais e incentivo do governo”
FLORA	“Com cadeia e ajudar as pessoas mais pobres”
STELA	“Com maiores campanhas de contribuições aos pobres e melhorando meios que protejam a minoria”
CACHINHOS DOURADOS	“Virando presidente, para criar conscientização”

Fonte: elaborada pela autora (2025)

A análise da questão 5-G mostra que os estudantes relacionam problemas como “pobreza, violência, racismo e desigualdade” a obstáculos, ora a serem combatidos

por órgãos governamentais, ora com ações individualizadas, demonstrando diferentes níveis de compreensão sobre a complexidade das questões sociais. Nessa perspectiva, é possível categorizá-las da seguinte maneira: 1- respostas institucionais e imediatistas; 2- respostas ligadas a políticas públicas e ao poder público; 3- respostas humanitárias e solidárias e 4- propostas idealizadas.

Muitos estudantes associam a solução da violência e do racismo à atuação da polícia. Por sua vez, a pobreza e o desemprego aparecem frequentemente relacionados à geração de empregos ou à necessidade de “arrumar trabalho”, reduzindo a miséria a um problema de ocupações trabalhistas, e não a um problema estrutural. No entanto, aparecem, também, respostas associadas à responsabilidade pública, como é o caso do Renê: *“dar atenção para as comunidades, criar programas governamentais e incentivo do governo”*. Há ainda aqueles que atribuem a solução dos problemas à criação de programas governamentais, campanhas de conscientização ou doações, abrigos, diálogo, estudo e conscientização, e também aqueles que acreditam a resolução da situação somente ocorrerá quando se tornarem presidente, demonstrando uma visão idealista da situação.

Essa atividade apontou respostas diversificadas revelando a presença de um senso de justiça e desejo de transformação social entre o alunado, pois mesmo em respostas simplificadas e idealizadas, nota-se um esforço dos estudantes em propor soluções práticas, institucionais ou humanas para problemas complexos.

Adiante, a discussão das perguntas 6 e 7 será feita de forma conjunta.

6) POR MEIO DA LITERATURA FOI MAIS FÁCIL OU MAIS DIFÍCIL DE COMPREENDER O CONTEÚDO?

Tabela 45- Por meio da literatura foi mais fácil ou mais difícil de compreender o conteúdo?

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	“Fácil”
MANQUINHA	“Mais fácil”
MR. PENHA	“Sim”
BLACK	“Mais fácil, ficou explicativo”
WHITE	“Foi mais fácil, pois eu consegui entender”
CASSIO	“Foi mais difícil por que tem palavras desconhecidas”
CACHINHOS PRETOS	“Mais fácil”

BLOOM	“Fácil, pois a descrição deixa mais fácil de entender como era”
DICK	“Mais fácil”
CRISTIANO RONALDO	“Acho que foi mais fácil”
RENÊ	“Devido a caligrafia da época é meio difícil de compreender, mas é compreensível”
FLORA	“Mais fácil pois explica tudo”
STELA	“Mais fácil”
CACHINHOS DOURADOS	“Mais países”

Fonte: elaborada pela autora (2025)

7) PARA VOCÊ O USO DA LITERATURA, EM SALA DE AULA, PODE AJUDÁ-LO/A APRENDER HISTÓRIA? EXPLIQUE

Tabela 46- Para você o uso da literatura, em sala de aula, pode ajudá-lo/a aprender história? Explique.

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	“Sim, pois conta o que aconteceu anos/ séculos atrás”
MANQUINHA	“Sim, porque faz a gente realmente entender com fatos”
MR. PENHA	“Sim pois compreende melhor a história do cortiço ou de outras coisas como o livro ‘Diário de Anne Frank’
BLACK	“Sim, simplifica a explicação das histórias de vida”
WHITE	“Sim, pois o quarto de despejo realmente aconteceu e acontece”
CASSIO	“Sim, ajuda a compreender melhor os fatos históricos”
CACHINHOS PRETOS	“Sim, os livros podem ajudar mais do que imaginam”
BLOOM	“Sim, pois nos mostra como era a vida no cotidiano de outras pessoas”
DICK	“Sim, ajuda a compreender”
CRISTIANO RONALDO	“Sim, a literatura pode nos ajudar a compreender momentos do passado bem importantes”
RENÊ	“Sim, a literatura é uma forma eficaz de aprender e o seu uso é fundamental”

FLORA	“Sim, pois é melhor para tirar as dúvidas e entender melhor”
STELA	“Sim, com a literatura, podemos nos aprofundar mais sobre o assunto, pois no livro podem ter informações que o professor não saiba ensinar ou não conhece”
CACHINHOS DOURADOS	“Sim, os livros podem ajudar mais do que imaginam”

Fonte: elaborada pela autora (2025)

As respostas obtidas nas questões 6 e 7 permitem observar que os participantes percebem a literatura como fonte no Ensino de História. Na pergunta número 6 a maioria dos alunos relatou que a literatura facilitou o entendimento dos conteúdos históricos, tornando os assuntos mais acessíveis, evidenciadas por respostas como: “ficou explicativo”, “ajudou a entender melhor” e “explica tudo”. Contudo, algumas dificuldades pontuais se destacam. O aluno Cassio e Renê comentam que a “caligrafia da época” e as “palavras desconhecidas” podem sim, dificultar uma melhor compreensão do texto. Na resposta de Cachinhos Dourados, acredita-se que pode ter ocorrido um equívoco ou uma confusão.

Na questão número 7- *O uso da literatura em sala de aula pode ajudar a aprender história?* Todos os discentes, sem exceção, responderam de forma afirmativa, concretizando a hipótese de que a literatura é uma ferramenta eficaz para o Ensino de História, mesmo contendo um vocabulário desconhecido e uma linguagem mais robusta. Aspecto justificados nas respostas dos estudantes.

Stela, por exemplo, destacou que a literatura permite um aprofundamento sobre os assuntos e pode conter informações que até mesmo os docentes não conhecem ou não ensinaram, demonstrando um caráter complementar. Já Cristiano Ronaldo e Cassio reconheceram na literatura uma forma eficaz de entender os fenômenos do passado, enquanto White apresentou uma leitura sensível e crítica ao perceber que os “quartos de despejo”, descritos na obra de Carolina Maria de Jesus, ainda estão presentes na realidade contemporânea. Manquinha, por sua vez, demonstrou compreender que, mesmo na ficção, a literatura pode apresentar fatos históricos e sociais relevantes, colaborando para uma aprendizagem mais concreta.

A unanimidade das respostas favoráveis na questão 7 reforça que o uso da literatura em sala de aula é reconhecido como uma ferramenta eficaz, sensível e

reflexiva no ensino de História, aproximando os estudantes dos conteúdos de forma crítica e humanizada.

8) A PESQUISA DESPERTOU SEU INTERESSE PARA UMA LEITURA COMPLETO DOS LIVROS?

Tabela 47- A pesquisa despertou seu interesse para uma leitura completa dos livros?

APELIDO	RESPOSTAS
CADU	“Talvez, dependendo do livro, dá vontade de ler”
MANQUINHA	“Sim, porque eles são fatos reais”
MR. PENHA	“Talvez, pois posso me interessar nos livros para entender melhor”
BLACK	“Sim, fez eu ter curiosidade de ler os livros, pois as histórias são marcantes”
WHITE	“Sim, para saber mais da época passada e a dificuldade das pessoas da época”
CASSIO	“Sim, pois os livros são interessantes e ajudam na compreensão de palavras e textos”
CACHINHOS PRETOS	“Sim, ler o livro do cortiço e terminar o livro quarto de despejo”
BLOOM	“Sim, gostei pois ajuda a compreender e ver a vida de pessoas que tem pouca condição, isso me deu curiosidade para ler”
DICK	“Sim, me fez entender muitas coisas principalmente esses livros que abriram minha mente para o que há de ruim no mundo”
CRISTIANO RONALDO	“Talvez, nunca gostei de ler, porém depois dessa pesquisa, acho que acabarei lendo mais”
RENÊ	“Sim, os dois livros apresentam problemas que ainda estão presentes na sociedade até hoje e esses livros revelam críticas sociais”
FLORA	“Sim, pois nem sempre acha um livro com problemas reais”
STELA	“Não, não me sinto atraído por temas como estes”
CACHINHOS DOURADOS	“Sim, ler o livro do cortiço e começar o livro quarto de despejo”

A última questão buscou investigar se os fragmentos das obras *O Cortiço* e *Quarto de Despejo* despertou nos estudantes o desejo por uma leitura completa. As

respostas foram majoritariamente positivas, pois 11 dentre 14 alunos afirmaram que as temáticas sociais causaram uma curiosidade e envolvimento, principalmente pelo reconhecimento da relevância social e histórica dos conteúdos, tal como expressado por Renê e Flora. Discentes como Dick e Bloom mencionaram que os livros foram importantes para aumentar a sua concepção sobre as realidades sociais, provocando reflexões sobre desigualdade, pobreza e preconceito. Outros como Cachinhos Pretos destacaram o desejo de continuar a leitura já iniciada, destacando o desejo de aprofundar o entendimento sobre as dificuldades enfrentadas pelos personagens.

Embora três estudantes tenham indicado uma indecisão ou desinteresse, como Stela, que afirmou não se sentir atraída pelos temas, é possível identificar que até mesmo os que responderam “talvez” como Cadu e Cristiano Ronaldo, há um grau de envolvimento: “*Talvez, nunca gostei de ler, porém depois dessa pesquisa, acho que acabarei lendo mais*”- Cristiano Ronaldo. Assim, a pesquisa demonstrou-se eficaz não apenas na corroboração acerca da importância da literatura nas aulas de História, mas também na formação de uma aprendizagem histórica e no processo de construção de uma consciência histórica dos tipos crítico-genético, formando leitores reflexivos e sensíveis às questões sociais que abarcam o cotidiano.

4.9 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Antes de realizar a análise conjunta dos dados é importante apresentar alguns comentários. O primeiro aspecto a ser levado em conta é que o estudo teve que ser suspenso em razão de questões pessoais da investigadora, incluindo o tempo de licença-maternidade. Contudo, a pesquisa começou e terminou na mesma instituição, com os mesmos alunos, embora em anos distintos.

O segundo ponto é que a implementação do *Estudo Exploratório* e da *Atividade de Categorização* dos trechos dos livros teve que ser reduzida, em razão do tempo disponível para sua execução na escola. Dessa forma, a segunda parte do *Plano de Aula-Oficina* ocorreu em dois dias, com um tempo total de cerca de duas horas, ao invés de ser realizada em aulas distintas de 45 minutos. Mesmo assim, foi possível atingir todos os objetivos estabelecidos.

A pesquisa ocorreu na instituição onde a mestranda lecionava, o que facilitou o acesso aos alunos. Entretanto, não foi possível prosseguir com o trabalho na mesma instituição no ano subsequente, devido a mudanças governamentais na distribuição

de turmas e aulas, o que prejudicou a continuidade da pesquisa. Um aspecto a ser levado em conta diz respeito ao ambiente de aplicação dos questionários. As atividades ocorreram ao término do período escolar do regime integral, quando os alunos já tinham participado das aulas de toda a manhã, e em uma semana com feriado e dia facultativo, situação que, geralmente, influencia a frequência dos estudantes. A fase inicial do Plano de Aula-Oficina, referente ao “Questionário de perfil discente” (Anexo I) e ao “Questionário de conhecimentos prévios” (Anexo II), ocorreu no ano de 2023. A segunda parte, que envolveu a apresentação das obras literárias e a aplicação do “Questionário de estudo exploratório”, ocorreu em 2024, quando a pesquisadora não fazia mais parte do corpo docente da escola.

Assim, apareceram barreiras como a exigência de realizar a atividade em aulas oferecidas por colegas, o risco de abandono escolar ou a ocorrência de ausências no dia da atividade. Diante desses obstáculos, foi realizada uma conversa com a administração da escola para avaliar a possibilidade de dar prosseguimento à pesquisa. Apesar de a diretora ter se mostrado aberta, manifestou apreensão, pois exatamente na semana marcada haveria um feriado e ponto facultativo, o que poderia afetar a participação dos alunos. Dessa forma, a pesquisadora interagiu com os alunos de maneira digital, ressaltando a relevância da continuidade do projeto e pedindo desculpas pela pausa. Para surpresa da investigadora, todos se mostraram dispostos e receptivos à continuidade da pesquisa, o que gerou grande satisfação.

O primeiro questionário buscou investigar o perfil dos participantes, jovens na faixa etária de 13 a 14 anos, inseridos dentro de uma cultura digital e pop, em sua maioria paulista, mas também, conterrâneos dos estados de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Pernambuco; 50% declararam-se brancos e os outros 50% pardos. Em sua maioria, discentes que apenas estudam, porém 3 dos integrantes trabalham após o período escolar. Entre as profissões escolhidas a que ganha especial lugar de destaque é a de jogador de futebol, muitos declararam dúvidas em relação a escolha, o que pode ser considerado natural pela fase que estão passando.

Com relação aos hábitos de leitura dos estudantes, os resultados demonstraram que a internet é o principal local de leitura, com diferentes assuntos. Grande maioria (75%) dos participantes relatou que não possuem o exemplo leitor em casa, entretanto, essa mesma porcentagem afirmou que gosta de ler e a totalidade (100%) declarou considerar importante tal prática. Os livros que geralmente gostam de ler são aqueles que abordam temas pelos quais se sentem atraídos (26,92%), indicados por

influenciadores (23,08%) e por professores (19,23%). Evidenciando a importância dos docentes, mas também de influenciadores de plataformas digitais na vida dos jovens. Sobre as dificuldades encontradas, boa parte apontou que sentem muita dificuldade de concentração e que se dispersam facilmente na leitura (29,63%). O público participante tem preferência por obras fictícias (88,89%) ligadas à cultura pop e aos best-sellers juvenis; e livros dos gêneros romance, mistério, ação e fantasia. Ao serem perguntados se acreditam que a leitura de um livro seja importante para aprender História, quase a totalidade dos alunos (93,75%) afirmou que sim, e apenas um deles (6,25%) não soube responder. Quando a investigação foi ampliada para saber em que medida os livros influenciam para se pensar nas questões culturais, econômicas e políticas da sociedade, 87,5% afirmaram que acreditam ser importante.

O primeiro questionário evidenciou respostas importantes para análise, pois a maioria dos estudantes enxergou o potencial da leitura para a construção de um pensamento crítico, especialmente com livros que abordam temas culturais, sociais ou históricos. Importante destacar que muitos reconhecem a leitura e a escrita como ferramenta para compreender o mundo e a si mesmos. Conclui-se que as aulas de História que acolhem os interesses literários dos alunos, reconhecendo suas vozes e experiências, podem formar leitores críticos e engajados, fortalecendo a prática da leitura na escola e fora dela, além de ajudá-los na aprendizagem histórica.

O segundo questionário previu trabalhar as ideias prévias dos estudantes baseado na metodologia da *Aula-Oficina* de Isabel Barca (2004). Nesse momento, os alunos tiveram acesso a trechos das fontes *Quarto de despejo* (1960) e o manuscrito de Azevedo *O Cortiço* (1890) e a análise do estudioso Sidney Chalhoub em *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial* com o intuito de colocá-los próximos da perspectiva de um historiador.

As perguntas relacionadas aos trechos retirados de *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial* demonstraram que os estudantes possuem uma boa análise de texto, compreendendo o recorte temporal da publicação e grifado no texto a definição de “cortiço” conforme a visão do autor. A maioria associou a interdição do cortiço pela Inspetoria Geral de Higiene a superlotação e doenças, no entanto, uma aluna evidenciou uma leitura mais aprofundada do período, ao mencionar que a interdição poderia estar relacionada aos interesses da classe média. Vale salientar, que a maioria dos estudantes conseguiu identificar a visão preconceituosa da época, ressaltada e refutada por Chalhoub.

Ao apresentar os trechos das obras, notou-se que a maioria dos estudantes conseguiu identificar o período histórico e a ambientação dos livros, porém, verificou-se com certa frequência uma confusão entre a data de edição e publicação com a datação do contexto histórico dos livros. Os alunos também foram capazes de enxergar semelhanças e diferenças entre os dois livros, compreendendo a diferença temporal que os abarca, com algumas pequenas confusões de ambientação e datas: “*Acontecem em séculos diferentes, em cortiços diferentes, situações diferentes, mas cotidianos parecidos*”- Bunny; “*mesmo sendo parecidos os lugares dos textos são em diferentes épocas*”- Cristiano Ronaldo.

Por fim, antes da apresentação dos resultados obtidos no terceiro questionário, é importante ressaltar alguns pontos. No primeiro dia de aplicação de volta a pesquisa, os alunos conheceram as fontes históricas *O Cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo, e *Quarto de Despejo – Diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus, de forma mais exemplificada. Foi realizada uma breve apresentação biográfica de cada autora/autoria e do contexto histórico relacionado, a fim de conectar os alunos à metodologia da ciência histórica, bem como mostrar os desafios sociais do período, de acordo com as ideias de cada autor, relacionando- os aos conceitos de aprendizagem histórica formulados por Jörn Rüsen.

A apresentação começou com uma questão simples: o que os(as) estudantes compreendiam a partir dos títulos das obras? Como você definiria um “cortiço” em sua visão? E qual seria o significado de um “quarto de despejo”? Após a troca de ideias, as obras foram desenvolvidas através da metodologia da *Aula-Oficina* proposta por Isabel Barca (2004). Perguntas como - quem são os escritores?; Em que ano foi publicado?; O que se passava no mundo durante aquele período histórico?; Quais são os principais temas das obras?; Quem são os seus protagonistas? - orientaram a contextualização. Nesse momento, alguns alunos afirmaram se recordar de Carolina Maria de Jesus por terem visto a a uma entrevista exibida por um antigo professor.

Reações do tipo: “nossa, não sei”, “recordo que você mencionou que havia homossexuais no livro”, “cortiço é uma área pobre” foram recebidas. Isso demonstrou que haviam assimilado pouco conteúdo, principalmente devido ao tempo que passou. Entretanto, ao observá-los conjuntamente, em uma sala gentilmente disponibilizada pela administração, a pesquisadora foi tomada por um sentimento de gratidão, não somente pelo fato de estarem ali, presentes, mas

também por se demonstrarem comprometidos com o aprendizado e receptivos à continuidade da pesquisa.

É notável que, ao comentarem a entrevista com a autora, os estudantes citaram uma outra fonte histórica, enriquecendo seu conhecimento. A reportagem veiculada pela TV Brasil em 2020, intitulada Caminhos da Reportagem | Carolina de Jesus, a escritora além do quarto, contou com a presença de Vera Eunice, filha de Carolina; da historiadora Raquel Barreto; da doutora em Letras Fernanda Miranda; do biógrafo Tom Farias; de Rejane Barcelos “Rainha do Verso”, atriz, camelô e poeta; e da escritora Conceição Evaristo. O documentário, além de abordar a vida de Carolina, desde sua experiência como empregada doméstica até o seu falecimento, enfatiza sua força, coragem, bondade e, principalmente, sua paixão pela literatura. A obra ressaltou sua relevância como escritora que proporcionou voz e representatividade para muitas mulheres em situações parecidas. Tal conteúdo certamente expandiu o conhecimento dos alunos, embora alguns tenham comentado que o documentário de 25 minutos “parecia interminável”.

Embora a investigação tenha se centrado na utilização de obras literárias como fontes, é fundamental ressaltar a importância da diversidade de materiais em aula. Fontes diversas facilitam o acesso ao conhecimento, à discussão e à vivência, levando em conta que cada aluno tem uma maneira única de aprender e entender o tempo histórico. De acordo com Rüsen (2007), o saber é formado na diversidade de interações, ambientes e tempos. Tudo que envolve a vida do estudante ajuda a ampliar seu conhecimento.

Para evitar que a aplicação do terceiro questionário se tornasse monótona e visando à participação de todos, optou-se por organizá-los em dois grandes grupos para a leitura compartilhada. Essa escolha revelou-se eficiente, uma vez que os discentes estavam no final do semestre letivo, já exaustos após uma manhã integral de aulas. A leitura em conjunto diminuiu o efeito do grande volume de material e os incentivou a compartilhar aquele instante em grupo.

Os estudantes foram instruídos para compreenderem que apesar de a leitura ser feita em conjunto, as respostas teriam que ser pessoais. Enfatizou-se que todos deveriam criar suas próprias conclusões para assegurar o sucesso da pesquisa. Mesmo assim, muitos mostraram hesitação ao responder sem ajuda, frequentemente olhando para os colegas ou chamando a pesquisadora para verificar se suas respostas estavam “corretas” ou “incorretas”. Esse comportamento foi

igualmente notado pela pesquisadora Janaína dos Santos Correia em sua investigação (2013, p. 77-78).

A reação de espanto dos alunos frente ao não ter um "certo ou errado" para as questões chamou a atenção, pois eles se mostraram um tanto desconfiados demonstrando certa insegurança, um medo de "errar" que possivelmente vem da forma como estão acostumados a serem avaliados ao longo de sua trajetória escolar. Logo mesmo sendo apontado que poderia auxiliá-los em algumas dúvidas, mas sem um maior aprofundamento, pois a intenção era buscar o que "eles" entendem pelo tema, ainda assim muitos chamavam até suas respectivas carteiras para perguntar se o que estavam escrevendo estava "certo" insistindo em uma resposta.

Após essa primeira etapa de apresentação das obras, os alunos receberam o terceiro questionário sobre os trechos dos livros. Convém salientar que para uma melhor compreensão das obras, o material foi dividido em grandes conjuntos, onde os assuntos se entrelaçam. Cada grupo realizou sua leitura e atribuiu um título ao conjunto, selecionando três palavras-chave para cada conjunto. Ressaltar que a pesquisa teve início com 15 estudantes, porém uma participante não esteve presente, pois mudou de escola no intervalo da pesquisa.

No primeiro dia houve a participação de 14 alunos, organizados em dois grupos. Uma outra estratégia para que a leitura não ficasse maçante para os discentes, foi a divisão dos conjuntos de leitura entre os grupos: o Grupo 1 ficou com 4 conjuntos e o Grupo 2 com 3 conjuntos, a princípio os conjuntos seriam trocados para que todos participantes passassem por eles, no entanto, não houve tempo hábil para essa realização.

Durante a leitura dos trechos, o Grupo 1 mostrou certa resistência ao realizar a leitura em conjunto. No entanto, assim que todos se dispuseram a participar, a dinâmica se tornou mais fluida, com os membros compartilhando ideias e se ajudando mutuamente, de forma que terminaram de responder o questionário primeiro, não que o tempo estivesse sendo contabilizado, mas foi interessante enxergar como a colaboração entre os integrantes lhes permitiu ter maior agilidade na realização da atividade. Por sua vez, o Grupo 2 mostrou algumas divergências entre seus integrantes, apesar de aceitarem a leitura em conjunto com mais facilidade. Houve várias brincadeiras entre os membros, especialmente quando algum colega errava a

pronúncia de uma palavra ou interpretava de maneira equivocada certos termos do texto.

O quarto questionário por nome “Estudo Exploratório” apontou que os estudantes saíram da pesquisa com um grau de definição bem concreto sobre o que são fontes históricas e suas exemplificações. Sobre os hábitos de leitura dos jovens, 75% afirmam que acreditam na potencialidade da leitura, no entanto, 28,57% afirma diretamente que mantém esse hábito e 42,86% apresenta ocasionalidade, demonstrando que o hábito leitor é valorizado, mas não inserido no cotidiano dos jovens. Por sua vez, a maioria dos alunos afirmou que a literatura facilitou o entendimento dos conteúdos históricos, concretizando a visão potencializadora da literatura como ferramenta nas aulas de história, além de trazer uma proximidade do alunado com o mundo, promovendo reflexão, criticidade e empatia.

Ao serem perguntados se acreditam que a literatura pode ser um instrumento valioso para o ensino de História, todos afirmaram positivamente, demonstrando reconhecer que as aulas de História se tornaram mais acessíveis com obras literárias, como o caso do livro *O Cortiço* e *Quarto de Despejo*. Os participantes da pesquisa demonstraram capacidade de identificar os problemas sociais e estruturais presentes nas duas obras analisadas, reconhecendo a permanência dessas questões no mundo contemporâneo. No entanto, alguns estudantes tendem a distanciar tais problemáticas de sua própria realidade cotidiana, o que evidencia diferentes níveis de compreensão e vivência das condições socioeconômicas entre eles.

Ao investigar as narrativas produzidas pelos estudantes, percebemos que a literatura não apenas enriquece o conteúdo, mas também estimula a reflexão sobre os processos de continuidade e descontinuidade, bem como as dinâmicas de mudanças e permanências das desigualdades sociais ao longo da história, conforme Lee (2008). Fundamentado em Jörn Rüsen, que compreende a aprendizagem histórica como a capacidade de dar sentido ao passado para orientar o presente e projetar o futuro, o estudo revelou como os alunos, ao dialogarem com as obras, transitam entre os diferentes tipos de consciência histórica: da tradicional e exemplar para a crítica e, em alguns momentos, a genética. Essa última, em particular, permite que o educando se torne um agente ativo da aprendizagem, capaz de questionar narrativas estabelecidas e construir seus próprios quadros de significado, entendendo as temporalidades e encontrando sentido na História, de acordo com Rüsen (2001).

Quando a aluna White nos diz: “Sim, para saber mais da época passada e a dificuldade das pessoas da época”, ou Bloom expressa: “Sim, gostei pois ajuda a compreender e ver a vida de pessoas que tem pouca condição, isso me deu curiosidade para ler”, identificamos ali características de uma consciência tradicional ou exemplar, categorizações de Rüsen (2001) . Há uma busca genuína por lições no passado, por uma compreensão das adversidades que ecoam no presente. É um ponto de partida valioso, onde a história começa a fazer sentido como reflexo para a vida.

Por sua vez, quando Renê, afirma: “Sim, os dois livros apresentam problemas que ainda estão presentes na sociedade até hoje e esses livros revelam críticas sociais”, nos mostra uma percepção aguçada da continuidade dos problemas sociais, uma leitura que vai além do óbvio, revelando as injustiças que as obras denunciavam, tal como na declaração de Dick, de que os livros “abriram minha mente para o que há de ruim no mundo”. É nesse estágio que a história se torna uma ferramenta para questionar e transformar, atingindo uma consciência crítica.

As observações de Bunny: "Acontecem em séculos diferentes, em cortiços diferentes, situações diferentes, mas cotidianos parecidos" revela uma compreensão intuitiva da relação entre permanência e mudança no tempo, um pilar da consciência genética, mesmo que ainda com pequenas imprecisões. É aqui que o estudante se torna um construtor de significados para sua vida prática.

5 CONCLUSÃO

Essa dissertação propôs, por meio da metodologia da *Aula-Oficina* de Isabel Barca (2004), a coleta das narrativas históricas produzidas pelos estudantes por meio de questionários, com o objetivo de investigar a construção da aprendizagem histórica em diálogo com a literatura. Essa abordagem proporcionou uma experiência diferenciada para os estudantes, oferecendo uma nova perspectiva sobre o Ensino de História na escola. Além disso, foram utilizados conceitos *meta-históricos*, partindo da premissa de que o foco deve estar não apenas nos conteúdos a serem aprendidos, mas também no modo como os estudantes constroem seu conhecimento histórico. Trabalhar com as fontes literárias *O Cortiço* e *Quarto de Despejo* possibilitou aos alunos refletirem sobre os processos de continuidade e descontinuidade, bem como sobre as dinâmicas de mudanças e permanências das desigualdades sociais ao longo

da história (Lee, 2008, p. 12; Rüsen, 2001, p. 30).

Baseado no repertório teórico da pesquisa em autores como Jörn Rüsen, em diálogo com a contribuição de outros escritores da Educação Histórica e também da área das Letras, Sociologia e Pedagogia, pode se verificar que o ensino de História não se restringe a uma simples transmissão de conteúdo, pelo contrário, a aprendizagem histórica deve ser construída a partir de uma perspectiva científica que possibilite a autonomia narrativa dos discentes, em vez de serem apenas receptores.

A inclusão do conceito de consciência histórica na perspectiva de Jörn Rüsen coloca o educando em um patamar de agente ativo da aprendizagem, capaz de entender as temporalidades, de forma a se relacionar com o presente, dialogar com o passado e criar horizontes futuros. Em resumo, um discente que encontre sentido na História.

A literatura no corpo do trabalho mostrou seu potencial para a aprendizagem histórica. Uma fonte capaz de atravessar o marco temporal entre presente e passado, de forma que os conceitos subjetivos de Lee (2001) possam ser desenvolvidos e analisados. Os estudantes também demonstraram entendimento da importância do hábito de leitura e o valor que a literatura agrega nas aulas de História, apesar dos resultados também demonstrarem que os mesmos não possuem tal costume.

O trabalho de campo foi desenvolvido na rede estadual de ensino, em uma escola pública no interior de São Paulo, iniciou-se com uma turma do 8º ano em 2023 e a pesquisa investigativa terminou com o mesmo corpo estudantil, porém no ano de 2024. Para verificar com mais ênfase a potencialidade da literatura em sala de aula, assim como identificar as dificuldades apresentadas, quatro questionários foram aplicados.

Com os questionários, pode ser investigada a maneira pela qual a literatura pode contribuir para o ensino de História, como os estudantes construíram sentido históricos a partir dela e, por fim, em que medida interagem com a desigualdade social de forma temporal. As respostas demonstram que os estudantes conseguiram identificar os problemas sociais envolvidos nas obras, além de associá-los ao contexto contemporâneo, entretanto em diferentes graus de profundidade. Muitos reconheceram essas questões como problemas presentes em sua realidade, outros, embora conscientes das problemáticas, as situam como distante de sua vivência. Isso revela tanto a diferenciação dos contextos sociais dos discentes quanto a complexidade dos processos de compreensão histórica.

Dessa forma, a literatura mostrou-se uma ferramenta potente para o Ensino de História, ao promover um envolvimento individual e coletivo com as temáticas, ao proporcionar reflexões sobre a sociedade, e ao despertar nos estudantes o desejo e a curiosidade no ler. Ao final da investigação observou-se que a maioria dos discentes passou a valorizar mais a leitura como forma de aprendizado histórico, com alguns demonstrando, inclusive, o interesse em ler as obras em sua totalidade.

Além disso, a pesquisa evidenciou a importância da interdisciplinaridade que valorize a voz ativa dos estudantes, considerando suas narrativas, preferências e vivências. Ao partir das ideias prévias dos alunos, foi possível construir um trajeto educacional que respeitou suas realidades, promoveu o desenvolvimento da aprendizagem histórica e ampliou as possibilidades de uma consciência crítico-genética. Por fim, os dados na investigação revelam que o Ensino de História, em contato com fontes históricas como obras literárias, pode ultrapassar os limites da memorização de datas e fatos, tornando-se um espaço de formação humana, sensível e reflexiva, formentando a capacidade dos jovens de dialogar com o passado, interpretar o presente e projetar futuros mais justos e equitativos.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. **História & Ensino**, v. 19, p. 49–69, 2013.

_____. A aula de História como lugar do ensino, da pesquisa e da extensão. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, 2014.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo, 1888-1988**. Editora da Universidade do Sagrado Coração, 1998.

AQUINO, Maurício de. As fontes históricas no ensinar, produzir e aprender história: apontamentos e reflexões. **Revista Eletrônica História e-História**. Brasil, 2014.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

_____. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica. **Educação UFSM**, v. 37, n. 03, p. 437-451, 2012.

_____. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**. Curitiba.

Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

BARCA, Isabel; GAGO, Maríial Aprender a pensar m História. Um estudo com aluno no 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 239- 261, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, José D.'Assunção. A história serial e história quantitativa no movimento dos Annales. **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012.

_____. Tempo e Narrativa em Paul Ricoeur. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, v. 9, n. 1, p. 1-27, 2012.

BARTHES, Roland. A Morte do Autor. In: **O Rumor da Língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou, O ofício do historiador**. trad. André Telles. Rio de Janeiro, 2001.

BORGES, Jorge Luis. Magias parciales del Quijote. II Otras inquisiciones. **Obras completas**, v. 2, p. 48-50, 1997.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História** Ano 1, Número 3, Goiás, junho/ 2010.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em< www.planalto.com.br. >. Acesso em 29 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Senado Federal do. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988.

BURKE, Peter. 1990. **A Escola dos Annales – a revolução francesa da historiografia**. São Paulo, UNESP, 156 p. [original: 1990].

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de história no ensino fundamental. **Tempos Históricos**. Cascavel, vol. 12, p. 97-109, 2008

CAINELLI, Marlene; RAMOS, Márcia Elisa Teté. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 50 p. 227-260, jan./jun. 2014.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?. **Anos 90**, v. 15, n. 28, p. 129-150, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República**

que não foi. Companhia das Letras, 1989.

CASTRO, Eliana de Moura; MACHADO, Marília Novais de Mata. **Muito bem, Carolina!**

Biografia de Carolina Maria de Jesus. Belo Horizonte. C/Arte, 2007.

CÂMARA JR, J. Mattoso. O estruturalismo. ALFA: **Revista de Linguística**, v. 11, 1967.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque.** Editora da UNICAMP, 2001.

CHARTIER, Roger. Debate Literatura e História. Rio de Janeiro. **Topoi**, n. 1, p.197- 216, 1999.

CHARTIER, Roger et al. A história cultural. **Entre práticas e representações. Lisboa: Difel**, v. 1, p. 12, 1990.

CORREIA, Janaína dos Santos. **O uso de fontes em sala de aula: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil.** 166 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** Cortez Editora, 2016.

COSTA Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias que virá. **Saeculum Revista de História.** João Pessoa, jan./jun. p. 147-160. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história.** Forense Universitária, 2011.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERREIRA, Antônio Celso. A fonte fecunda. In: DE LUCA, Tania Regina; PINSKY, Carla Bassanezi. **O historiador e suas fontes.** Editora Contexto, São Paulo, 2009

FOUCAULT, Michel, **O Que é um Autor?**. Nova Vega, 8ª edição (2012). Originalmente, Qu'est-ce qu'un Auteur? em Bulletin de la Société française de philosophie (pp. 73-104), 63º ano, nr.3, julho-setembro de 1969.

FRASSON, Ivana Bocate. **Na cozinha, o duro pão; no quarto, a dura cama: um percurso pelos espaços na obra de Carolina Maria de Jesus.** 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.

GERMINARI, Geyso Dongley. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 11, n. 42, p. 54-70, 2011.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. Editora Companhia das Letras, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: Diário de uma Favelada**. São Paulo: Ática, 2014. 200p.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001

JUNG, H.; STAHER, G. Didáctica de la história y enseñanza de la historia em la Alemanha unificada. In: **Revista Conciencia Social**. Madrid, n.2, p. 133-148, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. **Espaço de experiência e horizonte de expectativas. Futuro passado— contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 311-337, 2006.

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: UNESP, 2015.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27

_____. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. (Org.) Educação histórica e museus. **Actas da 2ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Lusografe, 2003. p. 19-36.

_____. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel. (Org.). Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. **Actas da 7ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Educação Histórica e Psicologia da Universidade do Minho, 2008. p.11-32

MARINS, Paulo César Garcez. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. **História da vida privada no Brasil**, v. 3, p. 130-214, 2012.

MILIAN, Vanessa Kiara Rodrigues. **Literatura e ensino de história: a construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir das crônicas de Lima Barreto**. 2024.

MITSUUCHI, Jéssica Tomiko Araújo. Contextos, reflexões e análises: Carolina Maria de Jesus e o Quarto de Despejo. **Revista Vernáculo**, n. 41, 2018.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Lacunas e possibilidades da aprendizagem histórica na Educação Infantil**. 2017.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Isabel Barca: caminhos trilhados pela educação histórica. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 865-874, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen na perspectiva da práxis: possibilidades para contraposição ao debate das competências. **ANPUH-XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL-Natal-RJ**, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. História, leitura e escrita no Ensino Médio. PEREIRA, Nilton M. et al. **Ler e escrever: compromisso no ensino médio**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, v. 1, p. 165-178, 2008.

PESAVENTO, S. **História & literatura: uma velha-nova história**. Nuevo Mundo Mundos Nuevos [Em línea], Debates, 2006

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O que pensam os alunos do ensino médio sobre o ensino de história apresentado no “guia politicamente incorreto da História do Brasil”, de Leandro Narloch. **Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 19, n. 1, p. 345-367, 2015.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; ALVES, Ronaldo Cardoso. Representações de história em jovens da escola básica e da universidade: um estudo sobre pensamento histórico e identidade. **Antíteses**, v. 9, n. 18, pág. 118-152, 2016.

RIBEIRO, Alessandra Daielle de Ávila Silva; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. O protagonismo juvenil como ferramenta pedagógica. Um estudo na escola CEPI Osório Raimundo de Lima em Iporá-GO. **Revista Transmutare**, v. 8, 2023.

RICOEUR, Paul. **Perspectivas Críticas: Objetividade e Subjetividade em História. História e Verdade**. 1a. ed. Rio de Janeiro: Editora Forence, 1968, p. 7-43

ROCHA, Rita; SOUZA, Sílvia. Construindo conhecimento em sala de aula: o uso de documentos no ensino de história. **ALEGRO, Regina; et al.(organizadoras) Temas e Questões para o ensino de historia do Paraná**. Londrina: EDUEL, 2008.

RÜSEN, Jörn. Narratividade e objetividade na Ciência Histórica. **Estudos Ibero-Americanos**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 311–335, 1996..

_____. **Razão histórica - teoria da história**: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.1, n.2. p.07-16, jul.-dez. 2006.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução: Marco Roberto Kusnick. Revisão: Luis Fernando Cerri. In. SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R.; (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 23-40.

_____. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins.. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SALLES, I. G. **Trabalho, progresso e sociedade civilizada: o Partido Republicano Paulista e a política de mão de obra (1870-1889)**. São Paulo: Hucitec; Brasília: INL, 1986

SANTOS, Lara Gabriella Alves; BORGES, Valdeci Rezende. Quarto De Despejo: O Espaço na obra De Carolina De Jesus. **Anais do SILEL**, 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Secretaria de Estado da Educação, Imprensa Oficial, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**. Revista do Laboratório de Ensino de História. v. 15. Londrina: EDUEL. 2009.

_____. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.

_____. Didática reconstrutivista da história e a formação da consciência histórica dialógica. **Territórios e Fronteiras**, v. 14, n. 2, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, GARCIA, Tânia Maria Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Cad. CEDES [online], Campinas, vol. 25. n. 67. p. 297-308, 2005.

_____. **Consciência Histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretária da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006a. (Cadernos Paulo Freire – v. 4)

SCHMIDT, M.A. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. O que é educação histórica. **Curitiba: WA Editores**, 2018.

SCHMIDT, M. A. & CAINELLI. **Ensinar história**. 2d, SP: Scipione, 2009.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira; ALEGRO, Regina Célia. Ideias fora do lugar na aula

de história: historiografia e conceitos dos alunos sobre escravidão no Brasil. **Historia & Perspectivas**, p. 285-313, 2010.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. **Diálogos**, Maringá. v. 19, n.1, P. 181-198, jan.-abr./2015

SOLÉ, Glória, REIS, Diana e MACHADO, Andreia. Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica do ensino de história: um estudo com alunos portugueses do 6.º ano do ensino básico. **História & Ensino**. Londrina, vol. 20, n. 1. p. 07-34. jan./jun., 2014.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Por uma nação eugênica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 1, n. 2, p. 146-166, 2008.

TODOROV, Tzvetan; **Em Perigo**, A. Literatura. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história. Seguido de: Foucault revoluciona a história**. 1998.

VOVELLE, Michel. A história das mentalidades na encruzilhada de fontes. In: **Ideologias e mentalidades**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.27-102.

SITES:https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf> Acessado em: 19.10.23.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO- PERFIL DO

ESTUDANTE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL

Mestranda: Emely de Almeida

Souza.

Olá! Meu nome é Emely de Almeida Souza, faço parte do programa de Pós-Graduação da UEL e pesquiso sobre a significância do uso da Literatura no ensino de História e sua importância para entender os processos históricos e sociais das fontes, bem como no estímulo da construção de consciência histórica dos estudantes.

A partir dos livros “O Cortiço” 1890, de Aluísio de Azevedo, e o “Quarto de Despejo 1960”, de Carolina Maria de Jesus, tenho como objetivo promover a identificação dos estudantes com a sua realidade, bem como o incentivo à reflexão e à criticidade. Mas para comprovar a eficácia do uso da Literatura para aprender História em sala de aula, preciso de sua ajuda!

Por isso peço que responda aos questionários de maneira atenta e completa, da melhor forma que puder. Peço, também, sua autorização para utilizar as respostas em minha pesquisa, mas pode ficar tranquilo, pois elas serão utilizadas sempre obedecendo seu anonimato. Agradeço imensamente sua colaboração e participação!

PERFIL DO ESTUDANTE**DATA:** / / **APELIDO:**

GÊNERO: _____

IDADE: _____

SÉRIE: _____

1) VOCÊ NASCEU EM QUAL ESTADO?

2) Você se considera?

☐ Amarelo☐ Branco☐ Indígena☐ Pardo☐ Preto

3) Quantas pessoas moram com você? Especifique.

4) Você exerce alguma atividade de trabalho antes ou após os estudos na escola?

Especifique. _____

5) Qual profissão você gostaria de exercer futuramente?

6) Como você chega à escola?

☐ A pé ☐ De carro/moto ☐ De ônibus ☐ Transporte escolar

Outro: _____

7) O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER EM SEU TEMPO LIVRE?

8) Você observa seus pais/avós ou responsáveis lendo com frequência?

☐ Sim☐ Não

9) VOCÊ CONSIDERA O HÁBITO DA LEITURA IMPORTANTE? POR QUÊ?

☐ Sim☐ Não

10) AGORA, GOSTARIA DE SABER UM POUCO SOBRE SEUS HÁBITOS DE LEITURA. ASSINALE UM “X” AQUILO QUE VOCÊ TEM DISPONÍVEL PARA LEITURA EM CASA:

- ☐ livros
- ☐ livros didáticos
- ☐ jornais
- ☐ revistas
- ☐ apenas leituras pela internet no celular e/ou computador
- ☐ não tenho nada disponível

11) VOCÊ GOSTA DE LER?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Por quê? _____

12) ASSINALE COM UM “X” AS LEITURAS QUE VOCÊ MAIS REALIZA.

- ☐ livros impressos
- ☐ livros digitais (e-books)
- ☐ jornais impressos
- ☐ jornais digitais
- ☐ revistas impressas
- ☐ revistas digitais
- ☐ textos de diferentes assuntos pela internet, no celular e/ou computador

13) OS LIVROS QUE VOCÊ LÊ GERALMENTE SÃO INDICAÇÃO DE:

- ☐ algum site ou influencer que você acompanha na internet?
- ☐ algum professor
- ☐ alguém da família
- ☐ algum amigo
- ☐ alguma instituição que frequenta
- ☐ sua própria iniciativa ao ficar curioso/a com algum tema
- ☐ outros. Quais? _____

14) QUANDO VOCÊ LÊ ENCONTRA ALGUMA DIFICULDADE? QUAL OU QUAIS?

- ☐ tenho dificuldade em me concentrar, pois me distraio com facilidade
- ☐ não há silêncio para ler com tranquilidade em casa
- ☐ não tenho espaço adequado para leitura em casa

- ☐ os textos ou livros são muito grandes e me canso fácil
- ☐ sou muito lento para ler, e isso me desanima
- ☐ gostaria de ler mais, mas os livros são muito caros
- ☐ gostaria de ter mais tempo para leitura
- ☐ o acesso a livros emprestados por bibliotecas é difícil
- ☐ não gosto de ler livros indicados pela escola, apenas aqueles que seja por meu interesse
- ☐ tenho dificuldade em ler livros impressos, prefiro no celular ou computador
- ☐ tenho dificuldade em ler livros no celular ou computador, prefiro impresso
- ☐ outra dificuldade. Qual? _____

15) Cite o livro que você mais gostou de ler, e explique por que?

.....

16) Há mais um ou dois livros, além do seu preferido, que você também tenha gostado de ler e deseja citar? _____

.....

17) Cite três temas preferidos, que despertam sua curiosidade de leitura em livros, revistas, artigos ou textos:

.....

**18) Você acha que a leitura de um livro pode ser importante para aprender História?
Comente.**

.....

**19) Você se interessa por livros que tratam mais do passado, do presente ou do futuro?
Comente.**

.....

20) Quando lê, gosta mais de histórias fictícias ou reais? Comente.

.....

21) Você acha que a leitura de um livro pode influenciá-lo a pensar a respeito de questões culturais, econômicas e políticas que ocorrem na sociedade? Já passou por essa experiência? Comente.

.....

22) Para terminar. Se você pudesse escrever um livro, que tipo de livro seria? Qual seria seu tema? Escreva aqui a sinopse (resumo) do que seria seu livro.

.....

ANEXO B

ATIVIDADE DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS

A atividade a seguir objetiva verificar como você identifica locais e momentos históricos apresentados em textos literários. Além disso, busca compreender como você identifica e explica as principais ideias trazidas no texto. Isso tudo nos ajudará a criar maneiras que facilitem as/os estudantes a aprenderem História a partir de textos literários. Você não precisa colocar seu nome, apenas a data da atividade, sua idade e a série que está cursando. Se quiser poderá colocar um apelido (nome inventado). Agradecemos pela sua participação e interesse!

DATA: - ____ / ____ / ____

APELIDO: _____

IDADE: _____

SÉRIE: _____

1) **Leia o texto e responda:**

“Era o dia 26 de janeiro de 1893, por volta das seis horas da tarde, quando muita gente começou a se aglomerar diante da estalagem da rua Barão de São Félix, na 154. Tratava-se da entrada principal do Cabeça de Porco, o mais célebre cortiço carioca do período: um grande portal, em arcada, ornamentado com a figura de uma cabeça de porco, tinha atrás de si um corredor central e duas longas alas com mais de uma centena de casinhas. Além dessa rua principal, havia algumas ramificações com mais moradias e várias cocheiras. Há controvérsia quanto ao número de habitantes da estalagem: dizia-se que, em tempos áureos, o conjunto havia sido ocupado por cerca de 4 mil pessoas; naquela noite de janeiro, com toda uma ala do cortiço interditada havia cerca de um ano pela Inspetoria Geral de Higiene, a Gazeta de Notícias calculava em quatrocentos o número de moradores. Outros jornais da época, porém, afirmavam que 2 mil pessoas ainda habitavam o local” (CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril:** cortiços e epidemias na Corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.15).

Glossário:

Estalagem-conjunto de casas humildes;

Arcada-Uma arcada é formada por uma sequência de arcos, em geral formando um plano divisor de espaços, os quais assentam-se em colunas.

a) O texto se refere a qual período histórico? Explique.

.....
.....
.....
.....

b) Você sabe o que é um cortiço? Grife um trecho do texto que demonstre uma característica do cortiço.

.....

.....

.....

.....

c) Em sua opinião porque a Inspetoria Geral de Higiene havia interditado o cortiço citado no texto?

.....

.....

.....

.....

2) Leia o trecho a seguir e responda:

“Uma vez cometida essa abstração, ou essa imprecisão, na origem do raciocínio — abstração ou imprecisão porque os deputados obviamente não podiam encontrar dados de realidade que fundamentassem a asserção de que todo trabalhador honesto necessariamente escaparia à pobreza o resto se segue como que naturalmente: os pobres carregam vícios, os vícios produzem os malfeitores, os malfeitores são perigosos à sociedade; juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos. Por conseguinte, conclui decididamente a comissão, "as classes pobres [...] são [as] que se designam mais propriamente sob o título de — classes perigosas —" (CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias** na Corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.22)

a) Qual a principal ideia do texto? Grife o trecho do texto no qual você se baseia para identificar esta ideia.

.....

.....

.....

b) Você concorda com esta ideia? Explique.

.....

.....

.....

.....

2) Após a leitura dos trechos selecionados, faça o que se pede:

TRECHO 1 – extraído da obra “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo, 1890

“O cortiço acordava com o remancho das segundas-feiras; ouviam-se os pigarros das ressacas de parati. As casinhas abriam-se; vultos espreguiçados vinham bocejando fazer a sua lavagem à bica; as chaminés principiavam a fumegar; recendia o cheiro do café torrado[...] O rumor crescia, condensando-se; o zunzum de todos os dias acentuava-se; já se não destacavam vozes dispersas, mas um só ruído compacto que enchia todo o cortiço” (AZEVEDO, Aluísio de. O cortiço. São Paulo, SP: Penguin e Companhia das Letras, 2016, p.40 e 41).

Glossário:

Remancho- lentidão;

Pigarros- Irritação (muco) na garganta, ocasionada pelo excesso de catarro;

Parati- Cachaça fabricada no Rio de Janeiro;

Bica- Cano, tubo ou telha de onde escorre água;

Fumegar- Lançar fumaça, pela ação de queimar continuamente.

A) EM QUAL AMBIENTE (LOCAL) E EM QUE PERÍODO (ÉPOCA, MOMENTO, DATAÇÃO) OCORRE A CENA DESCRITA NESTE TEXTO?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

TRECHO 2 - extraído da obra “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, 1996

“Fui catar papel e permaneci fora de casa uma hora. Quando retornei vi varias pessoas as margens do rio. E que lá estava um senhor inconciente pelo álcool e os homens indolentes da favela lhe vasculhavam os bolsos. Roubaram o dinheiro e rasgaram os documentos (...) É 5 horas. Agora que o Senhor Heitor ligou a luz! E eu, vou lavar as crianças para irem para o leito, porque eu preciso sair. Preciso dinheiro para pagar a luz. Aqui é assim. A gente não gasta luz, mas precisa pagar. Saí e fui catar papel. Andava depressa porque já era tarde. Encontrei uma senhora. Ia maldizendo sua vida conjugal. Observei mas não disse nada. (...) Amarrei os sacos, puis as latas que catei ao outro saco e vim para casa. Quando cheguei liguei o radio para saber

as horas. Era 23,55. Esquentei corrida, li, despi-me e depois deitei. O sono surgiu logo” (JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014, p.17).

b) Em qual ambiente (local) e em que período (época, momento, datação) ocorre a cena descrita neste texto?

.....

Agora, após a leitura dos textos, responda às perguntas a seguir:

c) Você acha que os ambientes descritos nos textos têm mais semelhanças ou diferenças? Por quê?

.....

b) Agora, exemplifique as semelhanças e diferenças que você encontrou, , extraindo trechos de cada texto:

SEMELHANÇAS:

.....

DIFERENÇAS:

.....

Agradecemos por sua participação nesta atividade! Muito obrigado!

ANEXO C
ESTUDO EXPLORATÓRIO

<i>QUESTIONÁRIO – ESTUDO EXPLORATÓRIO</i>	
APELIDO:	
DATA:	GÊNERO:
IDADE:	SÉRIE:

1 – Você sabe o que é uma fonte histórica? Explique:

2 - Cite pelo menos três exemplos de fonte histórica para você:

1- _____ 2 - _____ 3 - _____

4 - _____ 5 - _____ 6 - _____

3- Você tem o hábito de ler?

☐ SIM

☐ AS VEZES

☐ NÃO

4 - Durante nossas aulas trabalhamos com dois livros - “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo e “O quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus. Conforme o seu aprendizado e sua experiência, você considera que a literatura pode ser utilizada como um instrumento didático pelo/a professor/a nas aulas de História?

☐ SIM

☐ NÃO

☐ TALVEZ

**Justifique sua
resposta:** _____

5 - Após as leituras selecionadas no livro, responda:

a) Você consegue mencionar a época (ano, século) a qual se refere cada livro e em qual, ou quais localidades (cidade, estado, país) se desenvolvem as histórias narradas?

- “O Cortiço”:

- “Quarto de Despejo”:

b) Qual o principal tema discutido em cada obra?

- “O Cortiço”:

- “Quarto de Despejo”:

c) Você vê mais semelhanças ou diferenças entre um cortiço e uma favela? Explique.

d) Quais motivos fizeram com que os cortiços e as favelas fossem formados. A leitura das obras ajudou você a compreender o processo de formação desses lugares nas cidades? Explique.

e) Quais problemas sociais você identificou durante a leitura dos fragmentos dos livros? Retire um trecho de cada obra e transcreva abaixo de forma de justifique sua resposta:

OCORTIÇO:

**QUARTO DE
DESPEJO:**

f) Esses problemas ainda existem no mundo contemporâneo? Se existem, estão próximos ou distantes de seu cotidiano de vida?

g) Como você resolveria esses problemas mencionados?

6 - Por meio da literatura foi mais fácil ou mais difícil de compreender o conteúdo?

7 - Para você o uso da literatura, em sala de aula, pode ajudá-lo/a a aprender História? Explique.

8) A pesquisa despertou seu interesse para uma leitura completa dos livros?

() **SIM**

() **NÃO**

() **TALVEZ**

Explique: _____

ANEXO D
CATEGORIAS

APELIDO:

CONJUNTO 1

TÍTULO 1: _____

CORTIÇO:

PÁG 140- [...] Tudo aquilo, que agora lhe deparava o delírio, até aí só lhe passara pelos olhos ou lhe chegara aos ouvidos como o eco e reflexo de um mundo inatingível e longínquo; um mundo habitado por seres superiores; um paraíso de gozos excelentes e delicados, que os seus grosseiros sentidos repeliam; um conjunto harmonioso e discreto de sons e cores mal definidas e vaporosas; um quadro de manchas pálidas, sussurrantes, sem firmezas de tintas, nem contornos, em que se não determinava o que era pétala de rosa ou asa de borboleta, murmúrio de brisa ou ciciar de beijos. [...] E uma vida inteira, completa, real, descortinou-se amplamente defronte dos - **PÁG 141-** seus olhos fascinados; uma vida fidalga, de muito luxo, de muito dinheiro; uma vida de palácio, entre mobílias preciosas e objetos esplêndidos, onde ele se via cercado de titulares milionários, e homens de farda bordada, aquém tratava por tu, de igual, pondo-lhes a mão no ombro. E ali ele não era, nunca fora, o dono de um cortiço, de tamancos e em mangas de camisa; ali era o sr. barão! O barão do ouro! O barão das grandezas! O barão dos milhões!

Mas, de repente, tudo desapareceu com a seguinte frase:

- Acorda, seu João, para ir à praia. São horas!

Bertoleza chamava-o aquele domingo, como todas as manhãs, para ir buscar o peixe, que ela tinha de preparar para os seus fregueses.[...] Seriam quatro da madrugada. Ele conseguiu então passar pelo sono.

- **PÁG 257-** “E, assim como este, notavam-se por último na estalagem muitos inquilinos novos, que já não eram gente sem gravata e sem meias. A feroz engrenagem daquela máquina terrível, que nunca parava, ia já lançando os dentes a uma nova camada social que, pouco a pouco, se deixaria arrastar inteira lá para dentro. Começavam a vir os estudantes pobres, com os seus chapéus desabados, o paletó fouveiro, uma pontinha de cigarro a queimar-lhes a penugem do buço, e as algibeiras muito cheias, mas só de versos e jornais surgiam contínuos de repartições públicas, caixeiros de botequim, artistas de teatro, condutores de bondes e vendedores de bilhetes de loteria. Do lado esquerdo, toda a parte em que havia varanda foi monopolizada pelos italianos; habitavam cinco a cinco, seis a seis no mesmo quarto, e notava-se que nesse ponto a estalagem estava já muito mais suja que nos outros. Por melhor que João Romão reclamasse, formava-se aí todos os dias uma esterqueira de cascas de melancia e laranja. Era uma comuna ruidosa e porca a dos demônios dos mascates! Quase que se não podia passar lá, tal a acumulação de tabuleiros de louça e objetos de vidro, caixas de quinquilharia, molhos e molhos de vasilhame de folha de flandres, bonecos e castelos de gesso, realejos, macacos, o diabo! E tudo isso no meio de um fedor nauseabundo de coisas podres, que empestava todo o cortiço

CONJUNTO 2

TÍTULO 2:

CORTIÇO:

PÁG 86- “Defronte da porta de Rita tinham vindo postar-se diversos moradores do cortiço, jornaleiros de baixo salário, pobre gente miserável, que mal podia matar a fome com o que ganhava. Ainda assim não havia entre eles um só triste. A mulata convidou-os logo a comer um bocado e beber um trago. A proposta foi aceita alegremente”.

QUARTO DE DESPEJO:

PÁG 19- 19 DE JULHO- [...] Nas favelas, as jovens de 15 anos permanecem até a hora que elas querem. Mescla-se com as meretrizes, contam suas aventuras (...) Há os que trabalham. E há os que levam a via a torto e a direito. As pessoas de mais idade trabalham, os jovens é que renegam o trabalho. Tem as mães, que catam frutas e legumes nas feiras. Tem as igrejas que dá pão. Tem o São Francisco que todos os meses dá mantimentos, café, sabão etc.

[...] Elas vai na feira, cata cabeça de peixe, tudo que pode aproveitar. Como qualquer coisa. Tem estomago de cimento armado

PÁG 33 e 34- 17 DE MAIO- Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro país sofrem igual aos pobres do Brasil? Eu estava descontente que até cheguei a brigar com o meu filho José Carlos sem motivo.

...Chegou um caminhão aqui na favela. O seu motorista e o seu ajudante jogam umas latas. É linguiça enlatada. Penso: é assim que fazem esses comerciantes insaciáveis. Ficam esperando apodrece jogam fora para os corvos e os infelizes favelados.

PALAVRAS-CHAVE:

1 _____ 2 _____
3 _____



CONJUNTO 3

TÍTULO 3:



CORTIÇO:

PÁG 12 e 13- “Ele propôs morarem juntos, e ela concordou de braços abertos, feliz em meter-se de novo com um português, porque, como toda a cafuza, Bertoleza não queria sujeitar-se a negros e procurava instintivamente o homem numa raça superior à sua.”

PÁG 210 e 211- “Rita, essa noite, recolhera-se aflita e assustada. Deixara de ir ter com o amante e mais tarde admirava-se como fizera semelhança imprudência; como tivera coragem de pôr em prática, justamente no momento mais perigoso, uma coisa que ela, até aí, não se sentira com ânimo de praticar. No íntimo respeitava o capoeira; tinha-lhe medo. Amara-o a princípio por afinidade de temperamento, pela irresistível conexão do instinto luxurioso e canalha que predominava em ambos, depois continuou a estar com ele por hábito, por uma espécie de vício que amaldiçoamos sem poder larga-lo; mas desde que Jerônimo propendeu para ela, fascinando-a com a sua tranquila seriedade de animal bom e forte, o sangue da mestiça reclamou os seus direitos de apuração, e Rita preferiu no europeu o macho de raça superior.

PÁG 267- “E não podia deixar de pensar no demônio da negra, porque a maldita ali estava perto, a rondá-lo ameaçadora e sombria; ali estava como o documento vivo de suas misérias, já passadas mais ainda palpitantes. Bertoleza devia ser esmagada, devia ser suprimida, porque era tudo que havia de mau na vida dele! Seria um crime conservá-la a seu lado! [...] Devia ceder o lugar à pálida mocinha de mãos delicadas e cabelo perfumados, que era o bem, porque era o que ria e alegrava, porque era a vida nova, o romance solfejado ao piano, as flores nas jarras, as sedas e as rendas, o chá servido em porcelanas caras, era enfim a doce existência dos ricos, dos felizes e dos fortes, dos que herdaram sem trabalho ou dos que, a puro esforço, conseguiram acumular dinheiro, rompendo e subindo por entre o rebanho dos escrúpulos ou dos fracos.

QUARTO DE DESPEJO:

PÁG 64, 16 DE JUNHO- ...Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circo. Eles respondia-me:

- É pena você ser preta.

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.

...Um dia, um branco disse-me:

- Se os pretos tivesse chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem.

O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém.

PÁG 93, 15 DE JULHO- (...) Quando cheguei na favela tinha um português vendendo miúdo de vaca. Comprei meio quilo de bucho. Mas eu não gosto de negociar com português. Eles não tem educação. São obscenos, pornográficos e estúpidos. Quando procura uma preta é pensando explorá-la. Eles pensam que são mais inteligentes do que os outros.

PÁG 111, 14 DE AGOSTO-[...] No sexto andar o senhor que penetrou no elevador olhou-me com repugnância. Já estou familiarizada com estes olhares. Não entristeço.

Quis saber o que eu estava fazendo no elevador. Expliquei-lhe que a mãe dos meninos havia dado-me uns jornais. Era este o motivo da minha presença no elevador. Perguntei-lhe se era médico ou deputado. Disse-me que era senador.

O homem estava bem vestido. Eu estava descalça. Não estava em condições de andar no elevador.

Pedi ao jornaleiro para ajudar-me a por o saco nas costas, que o dia que eu estivesse limpa eu lhe dava um abraço. Ele sorriu e disse-me:

-Então já sei que vou morrer sem receber o teu abraço, porque você nunca está limpa.

PALAVRAS-CHAVE:

1 _____ 2 _____
3 _____

CONJUNTO 4

TÍTULO 4:

CORTIÇO:

PÁG 25- “Não obstante, as casinhas do cortiço, à proporção que se atamancavam, enchiam-se logo, sem mesmo dar tempo a que as tintas secassem. Havia grande avidez em aluga-las; aquele era o melhor ponto do bairro para a gente do trabalho. Os empregados da pedreira preferiam todos morar lá, porque ficavam a dois passos da obrigação”.

PÁG 41- “Daí a pouco, em volta das bicas era um zum-zum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. [...] As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas”.

PÁG 139- “À noite, quando se estirou na cama, ao lado da Bertoleza, para dormir, não pôde conciliar o sono. Por toda a miséria daquele quarto sórdido; pelas paredes imundas, pelo chão enlameado de poeira e sebo, nos tetos funebremente velados pelas teias de aranha, estrelavam pontos luminosos que se iam transformando em grã-cruzes, em hábitos e veneras de toda a ordem e espécie.”

QUARTO DE DESPEJO:

PÁG 25- 22 DE JULHO- [...]Eu falei que residia na favela. Que favela é o pior cortiço que existe.

PÁG 42, 23 DE MAIO- Levantei de manhã triste porque estava chovendo (...) o barraco está numa desordem horrível. É que eu não tenho sabão para lavar louças. Digo louças por hábito. Mas é as latas. Se tivesse sabão eu ia lavar as roupas. Eu não sou desmazelada. Se ando suja é devido a reviravolta da vida de um favelado. Chaguei a conclusão que quem não tem de ir pro céu, não adianta olhar para cima. É igual nós que não gostamos da favela, mas somos obrigados a residir na favela.

PÁG 147, 27 DE DEZEMBRO- [...] Levantei meio de mau humor e fui atender. Era o senhor Dario. Um senhor que eu fiquei conhecendo na eleição. Eu mandei o senhor Dario entrar. Mas fiquei com vergonha. O vaso noturno estava cheio.

...O senhor Dario ficou horrorizado com a primitividade em que eu vivo. Ele olhava tudo com assombro. Mas ele deve aprender que a favela é o quarto de despejo de São Paulo. E que eu sou uma despejada.

PALAVRAS-CHAVE:

1 _____ 2 _____
3 _____

CONJUNTO 5

TÍTULO 5:

CORTIÇO:

PÁG 11 e 12- “Bertoleza também trabalhava forte; a sua quitanda era a mais bem afreguesada do bairro[...]tinha de parte quase que o necessário para a alforria.”

PÁG 184- Bertoleza é que continuava na cepa torta, sempre a mesma crioula suja, sempre atrapalhada de serviço, sem domingo nem dia santo; essa, em nada, em nada absolutamente, participava das novas regalias do amigo; pelo contrário, à medida que ele galgava posição social, a desgraçada fazia-se mais e mais escrava e rasteira. João Romão subia e ela ficava cá embaixo, abandonada como uma cavalgadura de que já não precisamos para continuar a viagem. Começou a cair em tristeza.

PÁG 243 e 244- E Bertoleza bem que compreendia tudo isso e bem que estranhava a transformação do amigo. Ele ultimamente mal se chegava para ela e, quando o fazia, era com tal repugnância, que antes o não fizesse. A desgraçada muita vez sentia-lhe cheiro de outras mulheres, perfumes de cocotes estrangeiras, e chorava em segredo, sem ânimo de reclamar os seus direitos. Na sua obscura condição de animal de trabalho, já não era o amor o que a mísera desejava, era somente confiança no amparo da sua velhice, quando de todo lhe faltassem as forças para ganhar a vida. E contentava-se em suspirar no meio de grandes silêncios durante o serviço de todo o dia, covarde e resignada, como seus pais que a deixaram nascer e crescer no cativo. Escondia-se de todos, mesmo da gentilha do frege e da estalagem, envergonhada de si própria, amaldiçoando-se por ser quem era, triste de sentir-se a mancha negra, a indecorosa nódoa daquela prosperidade brilhante e clara.

E, no entanto, adorava o amigo; tinha por ele o fanatismo irracional das caboclas do Amazonas pelo branco a que se escravizam, dessas que morrem de ciúmes, mas que também são capazes de matar-se para poupar ao seu ídolo a vergonha do seu amor. [...]Mas qual! o destino de Bertoleza fazia-se cada vez mais estreito e mais sombrio; pouco a pouco deixara totalmente de ser a amante do vendeiro, para ficar sendo só sua escrava. Como sempre era a primeira a erguer-se e a última a deitar-se; de manhã escamando peixe, à noite vendendo-o à porta, para descansar da trabalheira grossa das horas de sol; sempre sem domingo nem dia santo, sem tempo para cuidar de si, feia, gasta imunda, repugnante, com o coração eternamente emprenhado de desgostos que nunca vinham à luz. Afinal, convencendo-se de que ela, sem ter ainda morrido, já não vivia para ninguém, nem tampouco para si, desabou num fundo entorpecimento apático, estagnado como um charco podre que causa nojo[...]

QUARTO DE DESPEJO:

PÁG 30, 31 e 32, 13 DE MAIO- Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

...Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou a pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual- a fome!

PÁG 108, 11 DE AGOSTO- ...Eu estava pagando o sapateiro e conversando com um preto que estava lendo um jornal. Ele estava revoltado com um guarda civil que espancou um preto e amarrou numa árvore. O guarda civil é branco. E há certos brancos que transforma preto em bode expiatório. Quem sabe se guarda civil ignora que já foi extinta a escravidão e ainda estamos no regime da chibata?

PALAVRAS-CHAVE:

1 _____ 2 _____
3 _____

CONJUNTO 6

TÍTULO 6:

CORTIÇO:

PÁG 80- “Firmo, o atual amante de Rita Baiana, era um mulato pachola, delgado de corpo e ágil como um cabrito; [...] nos seus movimentos de capoeira. Teria seus trinta e tantos anos, mas não parecia ter mais de vinte e poucos. Pernas e braços finos, pescoço estreito, porém forte; não tinha músculo, tinha nervos [...] grande cabeleira encaracolada, negra e bem negra, dividida ao meio da cabeça[...]

PÁG 81- “Nascera no Rio de Janeiro, na corte; militara dos dezes aos vinte anos em diversas maltas de capoeiras; chegara a decidir eleições nos tempos do voto indireto [...] Chamava a isso a sua época de paixão política; mas depois desgostou-se com o sistema de governo e renunciou às lutas eleitorais, pois não conseguia nunca o lugar de contínuo numa repartição pública- o seu ideal!- Setenta mil-réis mensais: trabalho das nove às três.”

PÁG-154[...] A polícia era o grande terror daquela gente, porque sempre que penetrava em qualquer estalagem, havia grande estropício; à capa de evitar e punir o jogo e a bebedeira, os urbanos invadiam os quartos, quebravam o que lá estava, punham tudo em polvorosa. Era uma questão de ódio velho.

QUARTO DE DESPEJO:

PÁG 29 – 6 DE MAIO- [...] O que eu aviso aos pretendentes a política, é que o povo não tolera fome. E preciso conhecer a fome para saber descrevê-la.

PÁG 29- 10 DE MAIO-...O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora.

Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças.

PÁG 32- 15 DE MAIO- Tem noite que eles improvisam uma batucada e não deixa ninguém dormir. Os vizinhos de alvenaria já tentaram com abaixo assinado retirar os favelados. Mas não conseguiram. Os vizinhos das casas de tijolos diz:

- Os políticos protegem os favelados.

Quem nos protege é o povo e os Vicentinos. Os políticos só aparecem aqui nas épocas eleitorais.

...Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.

PÁG 37, 20 DE MAIO-...Quando cheguei do palácio que é a cidade os meus filhos vieram dizer-me que havia encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco de macarrão com feijão. E o meu filho João José disse-me:

- Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo.

Foi a primeira vez que vi minha palavra falhar. Eu disse:

- É que eu tinha fé no Kubstchek.

- A senhora tinha fé e agora não tem mais?

- Não, meu filho. A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso paiz tudo está enfraquecendo. O dinheiro está fraco, morre um dia.

...Os políticos sabem que eu sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê o seu povo oprimido.

PÁG 134, 5 DE NOVEMBRO- [...] Quando Jesus disse para as mulheres de Jerusalem:- “Não chores por mim. Chora por vós”- suas palavras profetisava o governo de Jucelino. Penado de agruras para o povo brasileiro. Penado que o pobre há de comer o que encontrar no lixo ou então dormir com fome.

PALAVRAS-CHAVE:

1 _____ 2 _____
3 _____

CONJUNTO 7

TÍTULO 7:

CORTIÇO

PÁG 36- “Ora! explicava o marido. Eu me sirvo dela como quem se serve de uma escarradeira! [...] Desgraçadamente para nós, mulheres de sociedade, não podemos viver sem o esposo, quando somos casadas; de forma que tenho de aturar o que me caiu em sorte, quer goste dele quer não goste!

PÁG 106- “Quando o ferreiro, logo em seguida, chegou perto da mulher, esta ainda não tinha acabado de vestir a saia molhada.

- Com quem te esfregavas tu, sua vaca?!brandou ele, a botar os bofes pela boca.

E, antes que ela respondesse, já em formidável punhada a fazia rolar pela terra.

Leocádia abriu um berreiro. E foi debaixo de uma chuva de bofetadas e pontapés que acabou de amarrar a roupa.”

PÁG 120- “[...] um novo escândalo acabava de explodir, agora no número 12, entre a velha Marciana e sua filha Florinda. **PÁG 121-** “A mulata velha aproximou-se, desatou-lhe violentamente vestido, levantou-lhe as saias e examinou-lhe todo o corpo, Tateando-lhe o ventre, já zangada[...]

- Está de barriga.[...]

Marciana, trêmula de raiva, fechou a porta da casa, guardou a chave no seio e , furiosa, caiu aos murros em cima da filha. Esta, em balde tentando escapar-lhe, berrava como uma louca.

PÁG 161- “Pombinha, entretanto, nessa manhã acordara abatida e nervosa, sem ânimo de sair dos lençóis. Pediu café à mãe, bebeu, e tornou a abraçar-se nos travesseiros, escondendo o rosto[...].”

PÁG 162- O passeio à casa de Léonie fizera-lhe muito mal. Trouxe de lá impressões e íntimos vexames, que nunca mais se apagariam por toda a sua vida.

PÁG 163-[...] fechou a porta pelo lado de fora, para melhor ficar em liberdade com a pequena.

Bem! Agora estavam perfeitamente a sós!

-Vem cá, minha flor!...disse-lhe, puxando-a contra si e deixando-se cair sobre um divã. Sabes? Eu te quero cada vez mais!...Estou louca por ti!

E devorava-a de beijos violentos, repetidos, quentes, que sufocavam a menina, enchendo-a de espanto e de um instintivo temor, cuja origem a pobrezinha, na sua simplicidade, não podia saber qual era.

[...] e nada mais fazia do que afagar-lhe a cintura, as coxas e o colo. Depois, como que distraidamente, começou a desabotoar-lhe o corpinho do vestido.

PÁG 164- “-Oh!Oh! Deixa disso! Deixa disso! Reclamava Pombinha estorcendo-se em cócegas, e deixando ver preciosidades de nudez fresca e virginal, que enlouqueciam a prostituta[...] A menina voltara a si e torcera-se logo em sentido contrário à adversária, cingindo-se rente aos travesseiros e abafando o seu pranto, envergonhada e corrida.

PÁG 226 e 227- “Ao desafio da mulata, Piedade saltara ao pátio, armada com um dos seus tamancos. Uma pedrada recebeu-a em caminho, rachando-lhe a pele do queixo, ao que ela respondeu desfechando contra a adversária uma formidável pancada na cabeça.

E pegaram-se logo a unhas e dentes.[...] Dois partidos todavia se formavam em torno das lutadoras; quase todos os brasileiros eram pela Rita e quase todos os portugueses pela outra.[...]Quando menos se esperava, ouviu-se um baque pesado e viu-se Piedade de bruços no chão e a Rita por cima, escarranchada sobre as suas largas ancas, a socar-lhe o cachão de muros contínuos, desgrehada, rota, ofegante, os cabelos caídos sobre a cara, gritando vitoriosa, com a boca escorrendo sangue.

QUARTO DE DESPEJO

Pág 11, 17 de julho –[...] A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciavam. Ouvem palavras de baixo calão.

.Pág 72, 8 de julho: [...] E a Leila insultou um jovem e ele espancou-a. Lhe jogou no solo e deu um ponta-pé no rosto. O ato é selvagem[...]. Ele deu-lhe tanto que até arrancou-lhe dois dentes [...] a Leila ficou com o rosto tão inchado que foi preciso tomar penicilina.

Pág 81 e 82, 20 de julho: [...] O senhor Alexandre começou bater na sua esposa. A Dona Rosa interviu. Ele dava ponta-pé nos filhos. Quando ele ia enforçar a Dona Nena, Dona Rosa pediu socorro. Então o soldado Edison Fernandes foi pedir ao senhor Alexandre para não bater na sua esposa. Ele não obedeceu e ameaçou o soldado com uma peixeira. [...] O soldado Edison mandou-me telefonar para a Rádio Patrulha. Eu fui avoando. [...] Quando cheguei na favela briga estava quente. [...] O senhor Alexandre desacatava o soldado Edison, querendo bater-lhe no rosto e dizendo-lhe: -Leva minha mulher para você! Mulher depois que casa é para suportar o marido [...] Você está interessado na minha mulher? [...] Em 5 minutos a Radio Patrulha apareceu. [...] O José Carlos regressou do cinema e eu contei-lhe do shou do seu Alexandre. Ele disse-me que o Alexandre estava no ponto do bonde. Não acreditei[...]

PALAVRAS-CHAVE:

- 1 _____ 2 _____
- 3 _____

CONJUNTO 8

TÍTULO 8:

CORTIÇO

PÁG 47- “Pombinha era muito querida por toda aquela gente. Era quem lhe escrevia as cartas; quem em geral fazia o rol para as lavadeiras; quem tirava as contas; quem lia o jornal para os que quisessem ouvir”.

PÁG 284- “Pombinha, só com três meses de cama franca, fizera-se tão perita no ofício como a outra[...]Pombinha abria muito a bolsa, principalmente com a mulher de Jerônimo, a cuja filha, sua protegida predileta, votava agora, por sua vez, uma simpatia toda especial, idêntica à que noutro tempo inspirara ela própria à Léonie. A cadeia continuava e continuaria interminavelmente; o cortiço estava preparando uma nova prostituta naquela pobre menina desamparada, que se fazia mulher ao lado de uma infeliz mãe ébria.

PÁG 73- “Foi a chegada de Rita Baiana, que voltava depois de uma ausência de meses[...] Vinha acompanhada por um moleque, que trazia na cabeça um enorme samburá carregado de compras feitas no mercado[...]

- Põe isso tudo aí nessa porta. Aí no número 9, pequeno! Gritou ela ao moleque, indicando-lhe a sua casa, e depois pagou-lhe o carroto.- Podes ir embora, carapeta!

QUARTO DE DESPEJO

PÁG 89, 09 de julho...- O dia está triste igual minha alma. Deixei o João fechado estudando. Disse-lhe que o homem que erra está vacinado na opinião publica. O que eu observo é que os que vivem na favela não podem esperar boa coisa desse ambiente. São os adultos que contribuem para delinquir os menores. Temos os professores de escândalos: A Leila, a Meiry, a Pitita e a Deolinda.

PÁG 46, 30 de maio [...]. José Carlos chegou com uma sacola de biscoitos que catou no lixo. Quando eu vejo eles comendo as coisas do lixo penso: e se tiver veneno? É que as crianças não suportam a fome

PÁG 84,7 DE JULHO [...] Quando retornava ouvir a voz da Vera. Ela dizia: José Carlos, olha mamãe! veio correndo em minha direção. Disse que ela e José Carlos tinham ido pedir esmolas. Ela estava com saco nas costas. Eu vinha na frente e dizia que ela devia era fazer as lições.

PALAVRAS-CHAVE:

1 _____ 2 _____
3 _____

