



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

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**

Londrina
2015

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**

Dissertação apresentada como exigência parcial
para a obtenção do título de Mestre em História
pelo Programa de Pós-Graduação em História
Social da Universidade Estadual de Londrina

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Elisa Teté Ramos

Londrina
2015

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M644L 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 / Vanessa Kiara Rodrigues Milian. – Londrina, 2015.
150 f. : il.

Orientador: Márcia Elisa Teté Ramos.
Dissertação (Mestrado em História Social) □ Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Lima Barreto – 1881-1922 – Teses. 2. Literatura e história – Teses. 3. Educação histórica – Teses. 4. História – Estudo e ensino – Teses. 5. História – Fontes – Teses. 6. História social – Teses. I. Ramos, Márcia Elisa Teté. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 930.1:82

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**

Dissertação apresentada como exigência parcial
para a obtenção do título de Mestre em História
pelo Programa de Pós-Graduação em História
Social da Universidade Estadual de Londrina

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Londrina, 17 de setembro de 2015.

*Aos meninos
da minha vida: Francisco e Fernando
que me ensinaram o
significado da palavra plenitude.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha orientadora, Márcia Elisa Teté Ramos, que mergulhou junto comigo neste universo intenso e complexo que é dissertar, além de, pacientemente, ter me ajudado nas orientações presenciais e por meio de centenas de e-mails trocados com arquivos intitulados “Capítulo_Final 1, 2, 3, 4...”, das anotações em vermelho, em azul, dos comentários sérios e engraçados e daquela orientação “indireta” que toca mais que muitas palavras. Agradeço a paciência, a confiança e o incentivo de sempre, que fizeram toda diferença no desenvolvimento do presente trabalho. Sou grata também pelo exemplo profissional que quero sempre me espelhar e seguir.

À banca de qualificação e defesa, Marlene Cainelli e Ronaldo Cardoso, por todos os apontamentos feitos, pelas sugestões e correções que foram de fundamental importância para o encaminhamento e conclusão do nosso trabalho. E também, por contribuírem de forma tão enriquecedora para ampliação das discussões do campo de história e ensino.

Foram inúmeras disciplinas assistidas ao longo da graduação, especialização e mestrado que contribuíram para esta pesquisa. Na verdade, desde os tempos de escola tive docentes que me ensinaram que história tinha utilidade para vida. Mas neste trabalho, em particular, gostaria de agradecer às minhas professoras de graduação, Flávia Arlanch, que se propôs a discutir o Brasil Republicano de forma tão peculiar e nos desafiou a fazer um seminário sobre o escritor Lima Barreto, e Lúcia Helena Oliveira Silva, pelas sugestões de leitura e pelas importantes discussões sobre a questão do negro no Brasil. Sou grata também às professoras Maria de Fátima Cunha, Maria Paula Costa e Cláudia Fortuna por ampliarem o meu horizonte sobre o ensino de História.

Aos amigos que são tantos e caros, que ainda estão presentes em minha vida desde a infância, escola, faculdade, dos tempos de *Au Pair*, do trabalho, do mestrado e da vida, que sempre me incentivaram mesmo quando tudo parecia impossível, me ajudando com uma palavra de apoio, um abraço, uma mensagem de áudio (ou várias), um e-mail. Um agradecimento especial, aqueles que me ajudaram desde o processo seletivo do mestrado, me indicando um livro ou artigo, contribuindo para materialização desta pesquisa. Agradeço também as amigas nascidas durante esta trajetória de estudo, sou eternamente grata pela oportunidade de ter conhecido pessoas incríveis para dividir o cotidiano, dos acontecimentos mais simples até os mais significativos... Afinidade é mesmo uma coisa louca que acontece

quando menos esperamos e me sinto privilegiada por cada encontro lindo dessa vida (que se tornaram vidas no caminho).

À direção das duas escolas em que nosso estudo foi realizado, que me receberam com muita prontidão, permitindo que as atividades se desenvolvessem de forma livre e a todos os alunos que participaram das aulas nos mostrando que o ensino de história pode ser problematizador.

Gratidão eterna à minha família, em especial à minha mãe Suely, que mesmo sem compreender muito minhas escolhas, sempre me apoiou e esteve aqui por mim, obrigada por ser meu exemplo de força e de bondade. Ao meu irmão Vinicius, que me mostra diariamente que um adolescente tem muito mais a oferecer do que tenta demonstrar. Minha avó Yasuko, ou simplesmente Maria, pela existência iluminada, pelo carinho e pela personalidade mais incrível que eu conheço.

Ao meu pequeno e doce Francisco, companheiro de dias e noites de estudo, sempre me dando forças, desde a época em que o sentia como borboletas na barriga, até hoje quando me olha com ternura e me dá o sorriso banguelo mais encantador do universo, agora com dois dentinhos. Obrigada por me fazer seguir sempre em frente.

Por fim, agradeço ao Fernando, meu melhor amigo, marido, companheiro de profissão e de vida, que desde o meu primeiro dia de faculdade me acolheu cheio de bondade, carinho e amor. Obrigada por todos os textos emprestados – e nunca devolvidos – pelas discussões tão construtivas na mesa do “Ex-tensão” ou no sofá de casa, pelo apoio incondicional para a realização desta pesquisa, por todos os livros que você digitalizou e me enviou para que eu pudesse estudar para seleção de mestrado, pelas milhares de dúvidas que eu tirei com você, e por estar sempre disposto a me ajudar. Obrigada por trazer leveza para minha vida em um momento tão intenso e por simplesmente me fazer acreditar que eu era capaz e que tudo daria certo no final. Nem todo agradecimento do mundo daria conta da minha gratidão por você.

Minha eterna gratidão a todos!

“Eu quero ser escritor, porque quero e estou disposto a tomar na vida o lugar que colimei. Queimei os meus navios; deixei tudo, tudo por essas coisas de letras.” (BARRETO, 1956, p. 294)

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. 2015. 145.p Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2015.

RESUMO

O presente trabalho discute o uso das crônicas do autor Lima Barreto em sala de aula para pensar a situação dos ex-escravizados na Primeira República. Em um primeiro momento, por meio do campo da Educação Histórica, problematizou-se o ensino de história e a importância de enxergar o aluno como agente ativo e participativo do processo de ensino e/ou aprendizagem, refletindo como o conhecimento histórico é construído por parte destes discentes. Contextualizou-se em seguida as crônicas do autor Lima Barreto – *O Momento* (1915) e *15 de Novembro* (1921) – que abordam de forma crítica a Primeira República como um sistema político excludente e dicotômico, discutindo ainda a marginalização sofrida pelos negros durante este período. No que se refere à parte prática da pesquisa, o estudo foi desenvolvido em duas turmas de 8º ano em diferentes escolas na cidade de Londrina-PR, para investigar, em um primeiro momento, as ideias prévias dos estudantes acerca do uso da literatura em história e dos seus conhecimentos iniciais sobre a situação dos recém-libertos na Primeira República. As intervenções em sala de aula foram pautadas no modelo de *aula-oficina*, discutido por Isabel Barca (BARCA, 2004), de modo que este paradigma educacional forneceu elementos teóricos e metodológicos para trabalhar as crônicas do autor Lima Barreto nas escolas, buscando-se, então, problematizar as fontes e discuti-las como evidências históricas. Após a sistematização das narrativas iniciais dos estudantes, projetou-se a aula temática, partindo da análise das crônicas e da realização, por parte dos estudantes, de uma atividade pautada na técnica de “história hipotética” (SOUZA, 2012). A atividade abrangeu 12 questões referentes às possibilidades históricas do cotidiano de um menino negro no período da Proclamação da República e foi projetada pensando em diferentes formas de abordar o contexto socioeconômico da população negra do período. Apresentam-se por fim as narrativas finais dos estudantes após o trabalho com as crônicas de Barreto em sala de aula, permitindo a compreensão de como o conhecimento histórico foi construído por estes discentes e se estes desenvolveram a *literacia histórica*, ou seja, entenderam a natureza específica do saber histórico.

Palavras-chaves: Educação Histórica. Construção do conhecimento histórico. *Literacia histórica*. Fonte literária. Evidência histórica.

MILIAN, Vanessa Kiara Rodrigues. **Literature and history education: the construction of historical knowledge in the classroom from the chronicles of Lima Barreto**. 2015. 145p. (Master's Degree Dissertation) – State University of Londrina, Londrina. 2015.

ABSTRACT

This paper discusses the use of the chronicles of the author Lima Barreto in the classroom to think about the situation of former slaves in Brazilian First Republic. At first, through the field of History Education, we problematized up the history teaching and the importance of seeing the students as active and participatory agents of the teaching and / or learning process, reflecting how historical knowledge is built by these students. It was then contextualized the chronicles the author Lima Barreto - *O Momento* (1915) and *15 de Novembro* (1921) - that address critically the First Republic as an excluding and dichotomous political system, still discussing the marginalization suffered by blacks during this period. As regards the practical part of the research, the study was conducted in two 8th grade classes in different schools in the city of Londrina, to investigate, at first, the previous ideas of students about the use of literature in history and its initial knowledge about the situation of newly freed slaves in the First Republic. Interventions in the classroom were guided in the classroom-workshop model, discussed by Isabel Barca (Barca, 2004), so this educational paradigm has provided theoretical and methodological elements to work the chronicles of the author Lima Barreto in schools, seeking to then problematize the historical sources and discuss them as historical evidence. After the systematization of the early narratives of the students, we designed the thematic class, starting from analysis of the chronicles and students performance, composed by an guided activity through the technique of "hypothetical history" (SOUZA, 2012). The activity included 12 questions related to the historical possibilities of the everyday life of a black boy in the period of the Proclamation of the Republic and is designed by the thought of reflecting the different ways to address the socioeconomic background of the black population of the period. We present finally the final narratives of the students after the work with the chronicles of Barreto in the classroom, allowing the understanding of how historical knowledge is built by these students and if they developed historical literacy, ie, understood the specific nature of historical knowledge.

Key-words: History Education. Construction of historical knowledge. Historical literacy. Literary source. Historical evidence.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos participantes do Colégio1	84
Gráfico 2 - Etnia dos participantes do Colégio 1	85
Gráfico 3 - Idade dos participantes do Colégio2	85
Gráfico 4 - Etnia dos participantes do Colégio 2.....	84
Gráfico 5 - Ideias prévias do colégio 1 sobre a transição da Monarquia para a República dos alunos sobre a Questão 3	92
Gráfico 6 - Ideias prévias do colégio 2 sobre a transição da Monarquia para a República dos alunos sobre a Questão 3	92
Gráfico 7 - Respostas da Questão 1 obtidas no Colégio 1	107
Gráfico 8 - Respostas da Questão 1 obtidas no Colégio 2.....	107
Gráfico 9 - Respostas da Questão 2 obtidas no Colégio 1	109
Gráfico 10 - Respostas da Questão 2 obtidas no Colégio 2	110
Gráfico 11 - Respostas da Questão 3 obtidas no Colégio 1	112
Gráfico 12 - Respostas da Questão 3 obtidas no Colégio 2	112
Gráfico 13 - Respostas da Questão 4 obtidas no Colégio 1	114
Gráfico 14 - Respostas da Questão 4 obtidas no Colégio 2.....	114
Gráfico 15 - Respostas da Questão 5 obtidas no Colégio 1	116
Gráfico 16 - Respostas da Questão 5 obtidas no Colégio 2.....	116
Gráfico 17 - Respostas da Questão 6 obtidas no Colégio 1	119
Gráfico 18 - Respostas da Questão 6 obtidas no Colégio 2	119
Gráfico 19 - Respostas da Questão 7 obtidas no Colégio 1.....	120
Gráfico 20 - Respostas da Questão 7 obtidas no Colégio 2.....	120
Gráfico 21 - Respostas da Questão 8 obtidas no Colégio 1.....	122
Gráfico 22 - Respostas da Questão 8 obtidas no Colégio 2.....	123
Gráfico 23 - Respostas da Questão 9 obtidas no Colégio 1.....	124
Gráfico 24 - Respostas da Questão 9 obtidas no Colégio 2.....	124
Gráfico 25 - Respostas da Questão 10 obtidas no Colégio 1.....	126
Gráfico 26 - Respostas da Questão 10 obtidas no Colégio 2.....	126
Gráfico 27 - Respostas da Questão 11 obtidas no Colégio 1	128
Gráfico 28 - Respostas da Questão 11 obtidas no Colégio 2.....	129
Gráfico 29 - Respostas da Questão 12 obtidas no Colégio 1	131
Gráfico 30 - Respostas da Questão 12 obtidas no Colégio 2.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma do trabalho de campo do Colégio 1	81
Tabela 2 - Cronograma do trabalho de campo do Colégio 2.....	82
Tabela 3 - Categorização das ideias prévias do Colégio 1 sobre a Questão 1.....	87
Tabela 4 - Categorização das ideias prévias do Colégio 2 sobre a Questão 1.....	88
Tabela 5 - Indicativo das ideias prévias do Colégio 1 sobre a Questão 2	90
Tabela 6 - Indicativo das ideias prévias do Colégio 2 sobre a Questão 2	90
Tabela 7 - Melhorias de vida apontadas pelos alunos do Colégio 1 na Questão 3.....	93
Tabela 8 - Melhorias de vida apontadas pelos alunos do Colégio 2 na Questão 3.....	94
Tabela 9 - Conceitos de segunda ordem apresentados pelo Colégio 1 na Questão 3.....	94
Tabela 10 - Conceitos de segunda ordem apresentados pelo Colégio 2 na Questão 3.....	92
Tabela 11 - Conceitos de segunda ordem apresentados pelo Colégio 1 na Questão 3 do instrumento investigativo prévio.....	138
Tabela 12 - Conceitos de segunda ordem apresentados pelo Colégio 2 na Questão 3 do instrumento investigativo prévio.....	138
Tabela 13 - Conceitos de segunda ordem apresentados pelo Colégio 1 na Questão 1 da atividade final	138
Tabela 14 - Conceitos de segunda ordem apresentados pelo Colégio 2 na Questão 1 da atividade final	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – O ENSINO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE ESTUDO	23
1.1 A História Escolar na Segunda Metade do século XX	24
1.2 A Educação Histórica como um Campo Investigativo do Ensino de História	32
1.3 A <i>Literacia Histórica</i> e a Compreensão Do Mundo	37
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZANDO A OBRA DE LIMA BARRETO	46
2.1 O Brasil na Passagem do Século XIX para o XX	47
2.2 Lima Barreto e a Primeira República	56
2.3 A Literatura como Fonte Histórica	61
CAPÍTULO III – A AULA-OFICINA: AS CRÔNICAS DE LIMA BARRETO NO ENSINO DE HISTÓRIA	67
3.1 A Aula-oficina como Paradigma Educacional	67
3.2 A Fonte Histórica no Ensino de História	71
3.3 O Uso das Crônicas de Lima Barreto em Sala de Aula	73
3.4 Apresentação do Estudo: o Desenvolvimento da Aula-oficina	73
3.4.1 Conhecendo as comunidades escolares	82
3.4.2 Os conhecimentos iniciais dos estudantes: instrumento prévio	86
CAPÍTULO IV – JOAQUIM E A PRIMEIR REPÚBLICA: AS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES	97
4.1 O Desenvolvimento da Atividade	97
4.2 A Prática em Sala de Aula: a Análise das Crônicas	100
4.3 As Narrativas dos Estudantes	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	147
ANEXO A	149
ANEXO B	148
ANEXO C	149
ANEXO D	150

INTRODUÇÃO

Busquei ao longo da pesquisa discutir o uso da literatura no ensino de História focando no desenvolvimento do conhecimento histórico dos estudantes através do uso das crônicas do escritor Lima Barreto em sala de aula. Procurei tomar de empréstimo alguns elementos do campo da Educação Histórica, considerando tanto a pesquisa como a metodologia¹ empregada na escola. O estudo foi desenvolvido com duas turmas de oitavo ano em diferentes colégios na cidade de Londrina², Paraná.

A problematização e os questionamentos que guiam esta pesquisa integram um projeto antigo que surgiu ainda na graduação³. Naquele momento, trabalhava com o romance *Recordações de um escrívão Isaías Caminha*, do autor Lima Barreto (1909) para discutir as tensões sociais que ocorreram na Primeira República. Embora o foco não fosse o ensino, a vontade de trabalhar com este campo era grande, mas ainda faltavam espaço e embasamento teórico para tal estudo.

Durante a graduação houve poucas disciplinas que englobavam o ensino de História e apenas uma voltada especificamente para o ensino. No entanto, as discussões se pautavam na área de Educação – leis, currículos, propostas – e nenhuma era voltada para o ensino e aprendizagem histórica que considerava a epistemologia da História. Meus estágios foram realizados no terceiro e quarto anos da graduação, mas não foram supervisionados *in loco*, o que contribuiu para estabelecer uma lacuna entre teoria e prática.

No ano de 2011 comecei o curso de Especialização em História Social, na linha de História e Ensino, na Universidade Estadual de Londrina e tive de forma mais aprofundada contato com discussões teóricas referentes ao ensino de História como campo de pesquisa. Continuei trabalhando com o autor Lima Barreto, destacando o uso de suas crônicas no ensino sobre a Primeira República, projeto este que foi interrompido e retomado com o início do mestrado na mesma linha de pesquisa.

A mudança da área de pesquisa da graduação para o ensino de História na pós-graduação foi desafiadora por se tratar de um campo novo para mim, com novas leituras e

¹ Embora alguns pesquisadores do campo não concordem que a Educação Histórica pode ser tida como metodologia de pesquisa, e sim apenas como fundamentação teórica, no presente trabalho utilizaremos as duas abordagens.

² Londrina é um município brasileiro localizado no estado do Paraná, na Região Sul do Brasil, distando 381 km da capital paranaense, Curitiba. Tem uma população de 543 003 habitantes (IBGE/2014), sendo a segunda cidade mais populosa do estado e a quarta da Região Sul, depois da capital estadual, Curitiba, de Porto Alegre e Joinville.

³ Graduei-me no ano de 2010 pela Universidade Estadual Paulista, *campus* de Assis.

uma nova problemática de estudo, mas permitiu ver a pesquisa histórica em uma perspectiva diferente. Ao apreender que o ensino e a aprendizagem de História podem ser discutidos através da epistemologia da História, parti desta preocupação neste trabalho.

Durante o mesmo ano, 2011, fui professora substituta em duas escolas estaduais de Londrina, uma localizada na região central – duas turmas do 2º ano do Ensino Médio – e outra localizada na região norte da cidade – seis turmas do 7º ano do Ensino Fundamental – e a partir daí houve a vontade de aprofundar a pesquisa sobre o uso de fontes históricas em sala de aula. Desde este período trabalhava com fontes durante as aulas de História e logo observei resultados satisfatórios no aprendizado dos alunos, contudo, faltava uma prática fundamentada. Durante o ano de 2013 até abril de 2014 trabalhei em uma escola particular, com turmas de Fundamental II e duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio e as leituras realizadas para o desenvolvimento da dissertação, bem como os debates das disciplinas no mestrado, me ajudaram a aprofundar o trabalho com fontes históricas, principalmente a considerar as ideias prévias dos alunos como ponto de partida do processo de aprendizado histórico e também quanto à especificidade desta disciplina escolar. Assim, pensei este trabalho, articulando minha prática e a pesquisa, de modo a construir uma prática reflexiva, que segundo Marlene Cainelli e Márcia Elisa Teté Ramos, liberta o professor do trabalho prescrito, fazendo-o construir suas próprias iniciativas em função de seus alunos. Esse professor reflexivo mobiliza saberes plurais, os saberes da prática (construídos na experiência) com os saberes profissionais (construídos na formação acadêmica, e que implicam tanto na chamada “ciência de referência”, como nos saberes teóricos ligados ao campo pedagógico), de forma que a reflexão sobre sua ação, e, a ação a partir de sua reflexão, fossem elementos-base de seu trabalho. As autoras, citando Rüsen, destacam que entre estes “saberes”, fundamental seria a compreensão de que o ensino de história deve pautar-se em uma explicação e uma cognição tendo em vista a especificidade da função do saber histórico para a vida humana (CAINELLI; RAMOS, 2014, p. 248-249).

A naturalização de certos valores e comportamentos na nossa sociedade sempre me inquietou e me questionava o porquê de isto ocorrer. Percebi, então, que existe uma carência na relação temporal presente/passado e que os problemas sociais não são vistos de forma contextualizada. Durante uma proposta de discussão sobre situações do presente (cotas sociais e raciais no vestibular), muitos alunos fundamentados no discurso da meritocracia se revoltavam com a questão das cotas – os alunos da escola pública eram a favor da primeira, mas contra a última. Em outra situação, particularmente no ano de 2013 e 2014, vivenciamos muitos “justiceiros” realizando “julgamentos” e “punições” baseados em estereótipos e muitos

estudantes posicionaram-se a favor destas práticas, pois só assim “os menores infratores aprenderiam a lição”.

Entendo que subentendido nestes pensamentos e de muitos outros – como a predominância e conformação de pessoas negras nas comunidades carentes e nos empregos menos remunerados – existe uma “aceitação” do racismo, falta de empatia, não compreensão da História como um processo de permanências e rupturas e que tais situações podem contribuir e realimentar ainda mais estas ocorrências então naturalizadas.

Refletindo sobre estas questões e tantas outras que discuto ao longo da dissertação, entendo que o campo da Educação Histórica nos fornece ferramentas para problematizar a História escolar e compreender o papel do ensino de História atualmente, enfatizando na forma com que os alunos pensam historicamente.

Fazendo um breve panorama do ensino de histórica como campo de pesquisa, recorreremos a Aryana Costa e Margarida Oliveira (2007). As pesquisadoras analisam o lugar, as questões impostas e as correntes de pesquisas que trabalham com o tema no período de 1957 até 2007. Segundo as autoras, na década de 1960 não se pode afirmar que o ensino de História era objeto de pesquisa e reflexão, pois este era visto como área de formação técnica, que era voltado para a aquisição de métodos de ensino pelos futuros professores. A ampliação do debate para os cursos de pós-graduação, laboratórios de ensino, revistas e eventos acadêmicos na área só aconteceu anos depois.

Além da não problematização do ensino de História durante o início da década de 1960, devido ao contexto do Regime Militar, a situação se agravou, pois somada à fragmentação já existente entre a reflexão de como ensinar e o papel das licenciaturas, as disciplinas de ciências humanas, no ponto de vista institucional e formal foram gradativamente esvaziadas de um caráter crítico. Entretanto, a própria vivência experimentada neste período, de opressão vivida pela sociedade civil, fez com que o final da década de 1970 e a década de 1980 fossem marcados por uma reformulação do papel da escola. “As modificações ocorridas na educação/escola demandaram a criação de novos espaços, no que concerne ao ensino de História, nos cursos de graduação”, assim novos espaços para a discussão do tema foram criados, desde Laboratórios de Ensino⁴ e eventos voltados para esta temática (COSTA; OLIVEIRA, 2007. p. 149).

⁴ O primeiro Laboratório de Ensino de História foi implantado em 1994 na Universidade Estadual de Londrina pela professora Dr.^a Marlene Rosa Cainelli, atualmente é coordenado também pela professora Dr.^a Márcia Elisa Teté Ramos. Entre as atividades desenvolvidas pelo Laboratório temos o Boletim Informativo, desde 1994, um jornal de divulgação científica, dicas, eventos, etc., distribuído para os professores de História dos ensinos fundamental e médio, do Estado do Paraná através de *newsletters*. Publicou anualmente a revista impressa

As discussões e produções referentes ao ensino de História durante a década de 1990 foram pautadas em elementos relacionados ao universo escolar, originando a categoria de análise designada “cultura escolar”, com influências, sobretudo, dos estudos de André Chervel.

Até então o foco das pesquisas se restringiam a parte formal do ensino, onde os estudos dos currículos, leis, material didático eram analisados em suas esferas exteriores à sala de aula. Apenas com o deslocamento destes estudos para os programas de pós-graduação em Educação, e posteriormente para os programas específicos em História, que o ensino da disciplina passou a refletir as “leis, currículos, livros didáticos [...] mas nas suas inter-relações com o que se faz dentro da escola e dentro da sala de aula. Como são interpretados esses elementos formais da educação pelos seus agentes sociais”, ou seja, os sujeitos são vistos como parte importante de análise (COSTA; OLIVEIRA, 2007. p. 154).

A Educação Histórica e a Didática da História, segundo Costa e Oliveira, são áreas de investigação que possibilitaram a mudança de paradigma no que se refere à forma de enxergar e pesquisar o ensino de História. Embora cada campo tenha se materializado por razões diferentes, eles têm muitos traços em comum como a premissa que a história precisa ter um sentido para a vida e a discussão sobre a natureza do conhecimento histórico.

Procurei tomar como referencial teórico e metodológico para guiar a nossa pesquisa o campo da Educação Histórica, que vê a escola e os agentes escolares como produtores de conhecimento e não apenas elementos de reprodução de um saber exterior. Aqui, busquei emprestar da Educação Histórica alguns elementos ligados à pesquisa e à metodologia, para pensar o uso escolar da fonte histórica.

Pensando em todos estes fatores, no Reino Unido, a Educação Histórica nasceu como campo investigativo o qual permitiu e permite a discussão do ensino e aprendizagem histórica que considera como base, principalmente, o campo da História. Embora surgida na Inglaterra, a Educação Histórica teve suas fronteiras expandidas para Portugal, Espanha, Estados Unidos, Brasil, e Canadá. Ronaldo Cardoso Alves aponta que este campo investigativo apresenta uma

proposta inovadora de utilizar princípios da racionalidade do método histórico de investigação, antes reduzida aos especialistas oriundos dos bancos acadêmicos, para a formação histórica dos alunos nos bancos escolares do ensino básico e secundário (ALVES, 2011. p.24).

A Educação Histórica teria como intuito inferir como o pensamento histórico das crianças e dos jovens é construído, para “perceber como os alunos aprendem História, que conceitos estruturais, ou de ‘segunda ordem’ mobilizam na sua construção do conhecimento histórico” e “como constroem a sua consciência histórica, ou seja, como dão sentido à História para si mesmos” (SIMÃO, 2015, p.184). Perceber como os estudantes aprendem e como dão sentido à história é fundamental para a problematização do ensino. Para tanto, é preciso investigar os conhecimentos prévios dos discentes, o que estes levam para sala de aula, as suas visões de mundo, só assim a história passa ter sentido real. O ensino de história como mera exposição de conteúdos não promove uma aprendizagem histórica que faça sentido para o aluno:

somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração respostas e perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2011. p.44)

Para que o aprendizado seja efetivo, não se pode limitar o ensino apenas aos conteúdos históricos, é preciso que mobilize os conceitos meta-históricos (BARCA, 2011, p.13). Estes últimos são os conceitos “estruturadores que estão subsumidos às operações mentais do pensamento histórico”, agente fundamental para o desenvolvimento do conhecimento histórico e sua funcionalidade para a vida prática (ALVES, 2011, p.55).

Levando-se em conta que as pesquisas em Educação Histórica são pautadas nos agentes centrais do ensino, professores e alunos, enfoqueei em nossa pesquisa no trabalho com os estudantes, buscando identificar como o aprendizado histórico é construído a partir do uso do uso das crônicas do autor Lima Barreto em sala de aula. Pensando no aluno como agente central do processo de ensino e aprendizagem, me inspirou o trabalho de Janaína dos Santos Correia (2013) que em sua dissertação de mestrado discute a importância da utilização de fonte histórica para o desenvolvimento da *literacia histórica* pelos estudantes. A pesquisadora propôs trabalhar fragmentos do romance *Úrsula* (1859) de Maria Firmina dos Reis com alunos do segundo ano do Ensino Médio para discutir o escravizado como sujeito histórico ativo, além de discutir com os discentes como a narrativa histórica é construída.

Correia investiga as ideias prévias dos discentes a respeito do tema, pois estes levam para sala de aula conhecimentos oriundos de outros meios além da escola. Após esta primeira intervenção, a pesquisadora apresentou a fonte literária que seria trabalhada em aula, permitindo que os estudantes fizessem uma leitura do capítulo escolhido e iniciou-se um

trabalho conjunto de contextualização do período. O trabalho de Correia nos chama a atenção principalmente em suas considerações posteriores à análise final das narrativas dos alunos após suas intervenções em sala, pois o trabalho com a fonte possibilitou – em maior ou menor grau – o desenvolvimento pelos discentes da “*literacia histórica*, o que implica na desconstrução da imagem estereotipada da figura do escravo, visando oferecer ao aluno, para além da denúncia da violência, a oportunidade de reconhecê-lo como sujeito histórico” (CORREIA, 2013, p.123).

O uso da fonte histórica, seja literária ou de outra natureza, não pode ser entendido como ilustração de um determinado conteúdo trabalhado pelo professor, assim como não pode ser restrito à fonte. Sua utilização de forma contextualizada e orientada permite aos estudantes entenderem a complexidade da natureza do conhecimento histórico. Como aponta Janáina Correia,

Em suma, o trabalho com fontes em sala de aula pode ser bastante produtivo, desde que o objetivo seja a complexidade, não a facilitação, ou seja, afirmar, complementar ou ilustrar o que o professor disse. A produtividade do uso das fontes está na possibilidade de mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico. Ensinar história às novas gerações utilizando fontes, não consiste em ensinar a ler documentos, separá-los por séries, descrever suas regularidades, não se trata de tornar ou querer tornar o estudante um micro-historiador, como se ele tivesse condições intelectuais de fazer o mesmo que os historiadores fazem. (CORREIA, 2013, p.41)

Assim como Correia, acredito que trabalhar com fontes históricas em sala de aula possibilita aos estudantes compreenderem a natureza do conhecimento histórico a partir do momento que estas são vistas como evidências históricas. Seguindo este pensamento, o estudo empírico foi dividido em dois momentos, o primeiro focado na investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o uso da literatura na História, o que estes sabiam sobre a Primeira República e os seus conhecimentos sobre a situação dos recém-libertos neste período. Aferimos também, no mesmo instrumento, o perfil socioeconômico e cultural dos alunos como forma de entendermos melhor o momento e as condições de vida experienciadas pelos estudantes analisados. A segunda parte do estudo foi composta pela discussão e análise de duas crônicas do autor Lima Barreto – *O Momento*⁵, de 1915 e *15 de Novembro*⁶ de 1921 – e a realização, por parte dos alunos, de uma atividade que expunha uma situação de

⁵ Ver crônica, anexo A

⁶ Ver crônica, anexo B

aprendizagem, para que assim pudéssemos acessar as narrativas dos estudantes e analisar se estes conseguiram ver as fontes literárias como evidência.

Desenvolvi a atividade após a leitura das narrativas iniciais sobre o período, quando elaborei um exercício de “história hipotética” para que fosse possível mobilizar a empatia histórica dos alunos e que possibilitasse a estes produzirem suas próprias narrativas. Objetivei com a leitura dos textos dos estudantes identificar se conseguiram entender as crônicas do autor Lima Barreto como evidência histórica e como se deu a aprendizagem histórica a partir deste exercício.

Na atividade apresentei brevemente a situação hipotética de um menino chamado Joaquim, filho de ex-escravizados⁷, com 10 anos de idade no início da República (1889) e 12 questões perguntando sobre a vida deste personagem de acordo com o contexto do período.

Como já apontado anteriormente, o estudo foi realizado com duas turmas de 8º ano de dois colégios diferentes na cidade de Londrina: o primeiro – público – situado na região norte da cidade; o segundo – privado – localizado na região leste. A escolha por esta seriação a princípio foi pelo nosso trabalho em escola particular nos anos de 2013 e 2014 e porque no 8º ano os alunos estudam o final do período monárquico e o começo do Brasil republicano, facilitando o trabalho com as crônicas do autor Lima Barreto, uma vez que a escola particular tem um calendário mais rígido a respeito dos conteúdos a serem trabalhados. O professor que me substituiu, trabalhava em outras escolas estaduais e em uma delas era responsável por uma turma do 8º ano, cedendo assim as duas salas para que eu pudesse trabalhar com os alunos.

Pautei as intervenções em sala de aula no modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca (2004), que tem como proposta um ensino crítico, reflexivo e inclusivo em que o aluno participa ativamente na construção do conhecimento histórico. Para que esta metodologia de aula se concretize é preciso definir uma temática que será trabalhada em aula, investigar os conhecimentos prévios dos estudantes, utilizar-se de fontes histórica para problematizar o tema e ainda inferir as narrativas dos alunos após a aula, analisando e categorizando as narrativas.

⁷ Neste trabalho, utilizamos por vezes a palavra “escravo(s)” ou a palavra “escravizado(s)”, porém, se faz uma ressalva: a primeira palavra indica uma situação que parece ser “natural” do sujeito, tornando-se assim, de certa forma, inapropriada, enquanto que a segunda, indica que houve uma ação por parte de outro sujeito, o branco, em relação ao africano trazido contra sua vontade para o trabalho compulsório.

No primeiro encontro com os alunos das duas turmas, foi apresentada a proposta do estudo, quantas aulas estaria com eles e foi-lhes entregue um questionário prévio⁸, que os estudantes responderam sozinhos. Após o recolhimento dos instrumentos das duas escolas, analisei as narrativas prévias dos estudantes e categorizei as mesmas. Investiguei neste primeiro momento se os alunos achavam ser possível aprender História através da literatura, se tinham estudado a Primeira República e o que sabiam sobre a situação dos ex-cativos neste período.

No que se refere ao segundo momento em que estive com os alunos, expliquei que estes realizaram uma atividade após a leitura de duas crônicas do autor Lima Barreto. Além da leitura conjunta com os estudantes destes textos, contextualizei o período de produção do escritor e discuti o enunciado das perguntas da atividade que responderam. Além dessa participação em sala de aula, foi possível observar alguns aspectos relacionados à comunidade escolar que os alunos estavam inseridos, como se comportavam em sala de aula, o interesse que tinham ou – aparentemente não tinham em realizar a atividade, bem como outros aspectos que foram fundamentais para reflexão deste trabalho como um todo.

Após a finalização da atividade por parte dos alunos, elaborei cinco categorias que englobaram as narrativas dos alunos, desde as que continham apenas uma informação histórica até as narrativas mais complexas que conseguiam discutir a história num contexto de continuidades e rupturas.

No decorrer do primeiro capítulo refleti algumas relações que norteiam o ensino de História, desde a consolidação deste como área de pesquisa e os desafios de se ensinar História na contemporaneidade. Tendo como base os trabalhos de Peter Lee, considerei o ensino de História a partir do conceito de *literacia histórica*, que objetiva desenvolver a forma como, pela “lógica da História”, os alunos entendem a disciplina e o passado de forma contextualizada. Como disse acima, por ter ingressado recentemente nas reflexões sobre ensino e aprendizado histórico, decidi que um capítulo deste tipo seria interessante para que me situasse mais claramente na articulação entre ensino e pesquisa.

No segundo capítulo, contextualizei as crônicas do autor Lima Barreto. Esta contextualização foi importante para discussão do período histórico em sala de aula. Apontei, que a passagem do século XIX para o XX no Brasil fora marcada por diversas transformações políticas, sociais e econômicas, vivenciando uma intensa contradição em relação à inserção e/ou exclusão de diversos grupos sociais, devido às mudanças sofridas em curto espaço de

⁸ Ver anexo C.

tempo, como a abolição da escravidão (1888) e o fim do sistema monárquico (1889). Essa passagem de um sistema político para outro, somado à abolição da escravidão, fez deste momento histórico um período contraditório, inclusive na recepção do que seria a República, “sobretudo em seus primeiros anos”, de modo que este “processo mostra-se assim cheio de recuos, avanços, muitos entraves e ambiguidades. Afinal, a tradição se inscrevia em meio à modernidade, e o novo se confundia com o velho”. (SCHWARCZ, 2012. p.66).

Por meio das crônicas do autor Lima Barreto é possível analisar a ambiguidade que se assistiu na constituição do novo sistema político. O autor carioca, que vivera entre os anos de 1881 e 1922, assistiu as mudanças que ocorreram no Brasil na passagem do século XIX para XX e que se estendeu nas primeiras décadas da Primeira República. Barreto observou de perto as transformações sofridas pela capital do país, seja na questão estética da cidade, na reformulação dos espaços públicos e privados, na marginalização da camada pobre – incluindo principalmente os negros – e principalmente na contradição do novo governo, que buscava enquadrar o país em modelo civilizatório exterior a si, mas que não conseguiu resolver seus problemas sociais internos.

Diante de tais temáticas, verifiquei se o uso das crônicas de Lima Barreto como fonte histórica em sala de aula permite fornecer condições para que os alunos entendam “a especificidade da narrativa histórica”, além do acesso a diferentes versões de um mesmo passado. Ao apresentarmos a eles “a complexidade da construção do conhecimento histórico”, busquei detectar modificações no pensamento dos estudantes, como a desconstrução da visão de que existe apenas uma “verdade”, tirando “do documento o caráter de prova” e a habilidade deles em abordar “o relato histórico como uma interpretação” possível do passado (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 127).

No terceiro capítulo destaquei na projeção da aula-oficina e quais elementos cercam esta metodologia de aula. Apresentei também o instrumento investigativo prévio, como os encontros com os alunos dos dois colégios citados se desenvolveram e analisei as narrativas prévias dos estudantes. Neste instrumento inicial, além destas narrativas, busquei conhecer o perfil dos discentes de ambas as escolas para podermos pensar no todo, uma vez que cada escola está inserida em um contexto diferente, fazendo-nos entender que os sujeitos são frutos de uma experiência vivida, individual e coletivamente.

A partir do momento que a realidade histórica dos sujeitos envolvidos no ensino é considerada, é possível discutir o papel e a importância da História em suas vidas. O instrumento investigativo prévio foi importante para conhecer o perfil dos estudantes, o que

eles entendiam sobre o uso da fonte literária no ensino e o período trabalhado, nos guiando para a formulação da atividade final.

No quarto e último capítulo discorri de forma mais detalhada como a atividade final voltada para a “história hipotética” foi elaborada, o que busquei mobilizar com o modelo de exercício escolhido e como foram os encontros com estudantes. Elenquei também como a categorização das narrativas dos estudantes foi elaborada, explicando que tipos de pensamentos que delimitei de cada categoria e o que foi encontrado em suas narrativas, desde fragmentos, reflexões de permanência e rupturas e até empatia histórica.

Por fim, em meu entendimento, o trabalho com a evidência histórica a partir do uso das crônicas de Lima Barreto, aplicadas ao trabalho em sala de aula, permite a criação de um processo educativo em história que une a reflexão teórica – sobre o aprendizado e desenvolvimento cognitivo dos alunos – e o trabalho prático de reflexão, análise e construção de um discurso significativo para os discentes.

CAPÍTULO I

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE ESTUDO

Neste primeiro capítulo buscaremos⁹ refletir sobre quais os desafios, implicações e sujeitos envolvidos no campo investigativo do ensino de História. Discutiremos brevemente os desafios de se ensinar história contemporaneamente levando em conta a relação entre professor, aluno e a História. Embora traçamos uma trajetória do ensino e aprendizagem histórica tomando apenas do período da Ditadura Militar em que temos a disciplina de Estudos Sociais até o momento atual com a Educação Histórica, procuramos dar um sentido a essa trajetória pelo referencial do qual dispúnhamos desde a graduação, – em especial quanto a *lógica histórica* – destacando assim o que achávamos mais importante, sem a pretensão de esgotar a temática.

Selva Guimarães Fonseca (2003) faz uma análise das disciplinas escolares nas últimas décadas do século XX no Brasil focando na mudança organizacional dessas e relacionando-a ao contexto histórico-social brasileiro do período. Esta discussão trazida pela pesquisadora e reforçada por outros estudos, como o de Circe Bittencourt (2004) é de extrema importância para compreendermos os vários aspectos das discussões a respeito da disciplina escolar.

Analisar, ainda que brevemente, as especificidades das disciplinas escolares nos permite desconstruir a hierarquização imputada entre a história acadêmica e a história escolar, de modo a refletir sobre o que pretendemos ensinar aos alunos no decorrer da sua vida escolar. A polarização entre a história acadêmica e a história escolar esvaziou o significado da Didática da História durante muito tempo, intensificando a separação entre a pesquisa e o ensino, pois é “a própria didática que se vê expulsa da especialidade. Ela é relegada ao plano externo” (RÜSEN, 2012. p. 29). Devido a este processo, a didática é “reduzida à função de aplicação ou “transposição” da historiografia científica nos livros didáticos, na historiografia popular (de divulgação) ou algo parecido” (RÜSEN, 2012. p. 29). Os campos investigativos da Didática da História, como a Educação Histórica e os Estudos Cognitivos¹⁰, nos fornecem

⁹ A partir deste momento, optamos pelo uso da primeira pessoa do plural no pretérito perfeito para a disposição textual, na medida que finda a descrição da trajetória pessoal posta na introdução.

¹⁰ Flávia Caimi realiza uma diferenciação entre os dois campos investigativos da Didática da História, definindo os Estudos Cognitivos e a Educação Histórica como uma “zona fronteira” entre a epistemologia da História e o construtivismo. Os Estudos Cognitivos dão maior importância para a psicologia cognitivista, já a Educação Histórica utiliza-se das demais ciências sociais, porém seu enfoque é a epistemologia da História. Ver: CAIMI,

elementos para pensarmos não apenas uma reaproximação entre academia e escola, como também reconhecemos o aluno, o professor e a escola como agentes centrais do ensino e da produção de conhecimento histórico.

A partir da interação entre aluno e professor, tendo por objetivo o conhecimento histórico, surge algo novo, concreto e com resultados particulares para a cada uma das partes envolvida, mas que tem um traço comum: o aprendizado histórico. Além da participação ativa destes sujeitos, é preciso ir além e entender quem são eles, como a história pode ter significado para vida cotidiana, ou seja, para a vida prática e, principalmente, refletir sobre a importância de debater o conjunto entre ensino e pesquisa, como processos indissociáveis e complementares.

1.1 A história Escolar na Segunda Metade do Século XX

Atualmente, discutimos cada vez mais a situação do ensino, o papel da escola em nossa contemporaneidade e o que esperamos que os alunos levem ao final da sua formação no Ensino Básico. Portanto, para ter uma análise mais profunda, é preciso relacionar este papel com o contexto histórico em que vivemos. “Assim discutir o ensino de história, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades” (FONSECA, 2003, p. 15).

Durante o Regime Militar, assistimos algumas políticas educacionais impostas pelo Estado que modificaram a estrutura da educação no Brasil. Estas mudanças atingiram vários aspectos do ensino no país, desde a diminuição de investimentos neste setor, a consequente ampliação da educação privada, a “compulsória profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminando dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente a da área de ciência humanas” (FONSECA, 2003, p. 17) e o esvaziamento da autonomia desta área.

Por meio do decreto-lei nº 547 de 18 de abril de 1969, foi autorizado o funcionamento de cursos profissionais superiores com duração reduzida. O argumento utilizado foi o de que não era necessária uma formação longa e que o mercado de trabalho necessitava cada vez mais destes profissionais. Por isto,

Flávia Eloísa. "História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?". In: ROCHA, Helenice e outros (org.). **A Escrita da História Escolar - memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

a implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimento) e mão-de-obra para o mercado. O papel dos custos de licenciatura curta atendia à lógica do mercado: habitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigia poucos investimentos. (FONSECA, 2003, p. 19)

A implantação destas licenciaturas curtas gerou outro problema que afetou diretamente a educação no país, pois o encurtamento da formação acadêmica e a habilitação em Estudos Sociais, fez com que os professores perdessem a autonomia no processo de ensino e de aprendizagem dos seus alunos.

Esses cursos formaram uma geração de professores polivalentes, com habilitação para ministrar aulas de história, geografia, educação moral e cívica; tendo como principal objetivo a descaracterização das ciências humanas como campo de saberes autônomos, tais cursos apresentavam-nas transfiguradas – as ciências humanas eram transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. (FONSECA, 2003, p. 19)

Para FONSECA (1993, p. 41.), a Lei nº 5692/71 que reformou o sistema educacional em 1º e 2º graus, significou a institucionalização em nível nacional das políticas de controle educacional no Regime Militar. Notamos, neste mesmo objetivo de formação do educando, que o controle estatal incluía, além dos conteúdos, outras formas de resgate da memória e da história, de modo que o governo federal “decretou uma série de leis que instituíram comemorações cívicas em estabelecimentos de ensino e repartições públicas” (FONSECA, 2003, p. 22-23). A autora pode ter razão ao dizer que esta formação educacional, no que se refere ao ensino de história, permitiu ao governo, durante o Regime Militar, um melhor controle e “manuseio” da ordem estabelecida, embora não se possa afirmar que, na realidade de sala de aula, isto de fato tenha totalmente se concretizado.

Durante o Regime Militar, principalmente a partir da década 1970, podemos observar diversas manifestações contra a situação imposta pelo Estado. Estes movimentos e debates aconteceram em diferentes espaços; na ANPUH, no Fórum sobre Estudos Sociais que aconteceu na USP e também na AGB (Associação dos Geógrafos do Brasil). Estes grupos tinham um objetivo em comum: restaurar a autonomia das disciplinas tanto no âmbito escolar quanto acadêmico contrapondo-se às licenciaturas curtas (RAMOS, 2009, p. 116).

As manifestações que se seguiram durante os anos 80 resultaram em significativas mudanças no ensino de história. Como já citado anteriormente, ampliaram-se os debates contra a situação em que se encontravam o currículo e o ensino, entretanto,

permanecendo a legislação que fora elaborada durante o Regime Militar. As licenciaturas em Estudos Sociais foram extintas apenas durante as décadas de 1980 e 1990, mas durante o tempo da sua existência formaram milhares de professores. Neste período, é importante notar que o debate não se restringia apenas à educação, pois a redemocratização do país e os diversos movimentos resultantes ou a favor de mudanças no regime intensificaram a reflexão em diversos segmentos da organização política e social do Brasil. No que tange à área educacional e especificamente à disciplina de história, tais movimentos obtiveram resultados, pois, nos anos de 1990, a “história passou a ser tratada como disciplina autônoma nas últimas séries do fundamental e ampliou seu espaço em nível médio” (FONSECA, 2003, p. 26) e a disciplina de Estudos Sociais nas primeiras séries do fundamental foi substituída pelas de história e geografia. As licenciaturas curtas foram extintas progressivamente e o que também aconteceu com as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Neste contexto de redemocratização da sociedade e do ensino, precisamos ressaltar o papel da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e sua importante posição na discussão e na formulação de propostas norteadoras que resultaram na construção do currículo de História no Estado de São Paulo. Maria do Carmo Martins (1998) discute os conflitos que cercaram a formulação das propostas, embates estes que podem ser identificados pelo longo período em que a construção do currículo de História aconteceu. Em meados da década de 1980 a CENP era o órgão da Secretaria Estadual de Educação (SEE) que fazia a ponte entre os professores da rede pública de ensino e o governo estadual, sendo esta Coordenadoria a responsável por encabeçar as discussões sobre o novo papel da escola no período pós-militar.

Se no início, as Equipes Técnicas, compostas por professores da rede atuaram diretamente na formulação das propostas que começou em 1986, a sua versão definitiva só foi concluída seis anos depois. As versões de 1991 e 1992 foram desenvolvidas em ambiente externo à CENP, gerando um descontentamento por parte dos profissionais envolvidos nas versões anteriores, pois estas últimas

correspondem à proposta curricular produzida por professores universitários que prestaram serviço à CENP, demonstrando o princípio básico de que a mesma deveria ser feita no interior da Coordenadoria fora abandonada. A versão de 1992 é considerada definitiva pela CENP e pela SEE. (MARTINS, 1998)

A demora em construir a proposta foi o reflexo dos conflitos de interesses deste período. Se por um lado buscava-se um ensino de história problematizador, reflexivo e que formasse cidadãos conscientes, por outro, existia a crítica que esta proposta fosse alinhada à “esquerda política”, sem contar a própria mudança de gestão estadual e o interesse/identificação de cada coordenador com o projeto. A solução encontrada pela CENP e SEE para resolver este impasse foi a adoção de parcerias com professores universitários, como já dito.

Neste movimento de mudanças, novos debates, propostas e políticas foram implantados na passagem dos anos 1980 para os 1990 do século passado, currículos então elaborados no âmbito de cada Estado do Brasil. Tais currículos eram em sua maioria regulados por uma pedagogia histórico-crítica e na historiografia de vertente marxista ou baseada na Nova Historiografia Inglesa.

Na última década do século XX temos outra mudança significativa: em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, 1998 os PCN para o 3º e 4º ciclos e ainda, em 2000, os PCN para o Ensino Médio. Segundo Ramos,

a partir de 1990, em diversos países procurou-se implantar ampla reforma educacional por intermédio de dispositivos legais, projetos e currículos, de acordo com a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien (Tailândia) com a presença de organismos internacionais, na qual foi aprovada, como documento norteador, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. No caso do Brasil, signatário da Conferência, em 1993, foi elaborado o “Plano Decenal de Educação para Todos”, incorporando os resultados da Conferência de Jomtien. Ainda nesse ano, realizou-se a Conferência de Nova Delhi (Índia), através da qual se reafirmaram as definições de Jomtien, e o Brasil comprometeu-se com o objetivo de garantir os conteúdos mínimos de aprendizagem até o ano de 2000, dizia-se, conforme as demandas do mundo contemporâneo. A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) passaram a produzir dispositivos legais e instrumentos de legitimação das reformas político-educacionais. O MEC coordenou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Médio, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior e do sistema de avaliações a partir dos currículos mínimos de todos os níveis escolares, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio e, quanto ao ensino superior, o chamado Provão (RAMOS, 2009, p. 180).

No discurso educacional tornou-se comum a noção de que havia uma crise devido ao fato da escola não viabilizar a formação do sujeito condizente com as novas exigências da realidade “globalizada” e por, supostamente, desperdiçar o erário público sem conseguir bons resultados. No contexto das transformações no mundo do trabalho, a chamada Gestão da Qualidade Total (GQT) ganhou popularidade como receituário para uma completa mudança de comportamento e de habilidades cognitivas por parte dos trabalhadores, de modo a melhorar a produtividade em um momento de acirrada competitividade e fragmentação dos mercados. Quanto ao ensino de história, este passou a enfatizar, em acordo com a fundamentação de todos os Parâmetros Curriculares Nacionais, o *saber fazer*, por isso, a prioridade do método histórico ao invés do “conteúdo”. Procura-se nestes currículos, segundo RAMOS (2009), propor o uso escolar dos documentos históricos, contudo, de forma mecânica e reducionista, pois baseada no *saber fazer* e na “transposição didática”. Para a autora, houve uma tentativa de despolitizar o ensino de história através do tratamento da fonte como mera “linguagem cultural” complementar, sem que houvesse o interesse de que os professores problematizassem junto aos seus alunos o passado na sua relação com o presente.

Circe Bittencourt inicia a discussão, em seu trabalho *Ensino de história: fundamentos e métodos* (2004) abordando o que é disciplina escolar. Partindo desta questão, a autora discute as diferentes visões que cercam o assunto, qual a funcionalidade deste campo e quais os agentes envolvidos neste processo. Tais discussões são de fundamental importância, pois acreditamos ser necessário ter uma visão ampliada em várias direções sobre o conceito de disciplina, evitando que ocorra uma limitação da escola como um espaço de simples reprodução de saberes externos. Os debates e alterações curriculares acima mencionados, de certo, integram a História da disciplina escolar, mas não podem ser vistos como único parâmetro para se compreender como a disciplina de História foi se consolidando no curso do tempo. Da mesma forma, não podemos compreender o processo de consolidação da disciplina escolar apenas a partir da questão dos saberes de referência, então produzidos nas universidades.

Bittencourt traz para a discussão Yves Chevallard ao criticar a proposta deste autor de que as disciplinas escolares são dependentes “da produção das universidades ou demais instituições acadêmicas, e servem como instrumento de 'vulgarização' do conhecimento produzido por um grupo de cientistas” (BITTENCOURT, 2004, p. 36). Este processo compreendido por uma “decodificação” de um conhecimento mais “complexo” para um mais “simples” ficou conhecido como *transposição didática*.

Esta visão de disciplina escolar acaba por se desdobrar em outros problemas. Não apenas considera que o conhecimento precisa ser “simplificado”, mas também estabelece uma hierarquia entre os saberes acadêmico e escolar. O espaço de transformação de um conhecimento para o outro, ou seja, de transpor o saber acadêmico para o escolar, seria a didática em sua versão mais tradicional, a qual forneceria instrumentos metodológicos para os professores ensinar aquilo que fora desenvolvido no ensino superior. Segundo este ponto de vista

a escola é um lugar de recepção e reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de “transpô-lo” e reproduzi-lo adequadamente. A figura do professor aparece então como um intermediário desse processo de reprodução, cujo grau de eficiência é medido pela capacidade de gerenciamento das condições de adaptação do conhecimento científico ao meio escolar. (BITTENCOURT, 2004, p. 37)

Dada a necessidade de compreender a disciplina escolar de forma mais ampla, o estudo de André Chervel (1990) é interessante para pensarmos a história escolar como um objeto complexo e resultante de uma vivência relacionada ao interior da escola, mesmo que tenha influências/interações externas. Chervel vai contrapor-se à hierarquização estabelecida por Chevallard, e propõe refletir os vários aspectos que cercam uma disciplina escolar. De um lado, a partir da segunda metade do século XIX, em especial na França, a História “científica” estava estabelecendo seus limites, objetos de pesquisas e metodologia do fazer historiográfico, ocorrendo uma demarcação do seu espaço de atuação, as instituições acadêmicas. Neste processo de limitar o espaço de produção, a separação entre a história acadêmica e história escolar se intensificou, não apenas por diferenças institucionais, mas devido à própria demanda de cada área.

Se a história escolar era voltada para transmissão de determinados conhecimentos, não havia então uma preocupação em relação ao aluno frente ao conhecimento “ensinado”. A ponte entre a história acadêmica e a histórica escolar poderia ser feita por meio da transposição didática, ou seja, da decodificação de um conhecimento tido como “superior” para o entendimento de um ensino simplificado. Não se via a escola como produtora de conhecimento, mas sim uma instituição receptora de saberes produzidos em ambiente externo.

Entretanto, apesar da polarização entre as duas “histórias”, a produzida nas universidades e a ensinada no Ensino Básico, não podemos acreditar que a escola viveu um período de estagnação, ou seja, que se manteve inteiramente reprodutivista dos saberes

desenvolvidos nos gabinetes historiográficos até a recente reaproximação destes dois campos – ainda que em andamento. Entendemos, pois, a escola como um espaço próprio, que está constantemente em mudança de acordo com a demanda de cada agente que a cerca: docentes, discentes, comunidade interna e externa.

Esta visão de escola como um espaço “inferior” de produção, ou melhor, de recepção, seja de conteúdos de cada disciplina ou mesmo de formação com objetivos determinados por agentes exteriores à mesma, vem sendo discutida por muitos pesquisadores há pelo menos três décadas, seja por historiadores, os quais têm o ensino como objeto, por estudiosos da área da educação ou mesmo outros pesquisadores. André Chervel, como dito, contribuiu de forma substancial para as pesquisas nessas áreas, refletindo de forma intensa e crítica as especificidades de formação das disciplinas escolares e desconstruindo a “opinião comum, onde a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local” (CHERVEL, 1990, p. 180).

O pesquisador aponta que, apesar das demandas que norteiam a escola em seu aspecto institucional, e de se acreditar que a mesma é composta por saberes produzidos em outra esfera, esse é um espaço complexo, intenso, capaz de formar indivíduos e também modificar a cultura da sociedade em sua volta. E embora cada disciplina tenha sua especificidade de formação, esta não segue necessariamente o percurso e os objetivos das universidades e dos governos (CHERVEL, 1990, p.182).

A distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas. Ele deve aprender a distingui-las, mesmo que os textos oficiais tenham tendência a misturar umas e outras. Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente. (CHERVEL, 1990, p. 190)

Bittencourt aponta que os estudos das disciplinas escolares são importantes para entendermos as relações de força que norteiam o ensino e estudar o papel da escola exercido em cada período é um fator significativo discutido por Chervel, o qual não descarta a relação entre o conhecimento produzido na academia e aquele desenvolvido no ambiente escolar.

Em suas argumentações a favor da autonomia da disciplina escolar, o autor concebe a escola como uma instituição que, embora obedeça a uma lógica particular e específica da qual participam vários agentes, tanto internos como externos, deve ser considerada como lugar de produção de um saber próprio. (BITTENCOURT, 2004, p. 38-39)

Neste sentido, a disciplina escolar não pode ser tida como uma simplificação de um conhecimento exterior a si, o qual sua eficácia esta relacionada apenas à metodologia de como este saber será transposto, pois as “finalidades específicas não decorrem apenas dos objetivos da ciência de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola” (BITTENCOURT, 2004, p. 39) inseridos em um contexto social. Este conjunto de fatores é conceituado por Chervel como *cultura escolar*, o qual, juntamente com outros autores como Jean-Claude Forquin, Dominique Julia e António Viñao Frago¹¹, nos permite compreender que o estudo desta *cultura* é determinante para os estudos que tenham o ensino como objeto de análise. Ao propormos uma aproximação com a Educação Histórica, entendemos que este seria um campo que explora a interseção da *cultura escolar* com a *cultura histórica*.

Desconstruindo a ideia da Didática da História como campo de decodificação do saber, o historiador alemão Jörn Rüsen analisa uma mudança de paradigma em relação à Didática na passagem da década de 1960 para 1970, se tornando um referencial teórico para outras pesquisas em diversos países, inclusive no campo do ensino de história. De uma didática externa e pragmática, Rüsen propõe que a disciplina se desdobre para uma reflexão sobre a sociedade e o conhecimento histórico, tendo um papel analítico e recurso de autoconsciência (RÜSEN, 2006, p. 9). A visão da Didática como mera tradutora de um conhecimento para o outro configura-se em uma perspectiva tradicional que o pesquisador Rüsen questiona como aquela que acabava por distanciar cada vez mais a história como disciplina e a sua funcionalidade prática na vida das pessoas, uma vez que se tornava um conhecimento imposto, exterior ao seu espaço de vivência.

Rüsen vê este tradicionalismo no entendimento da Didática da História como algo que necessita ser superado, abandonando visões “extremamente enganosas” como a seguinte:

¹¹ Os autores Luciano Faria Filho, Irlen Gonçalves, Diana Vidal e André Paulilo (2004) nos fornecem uma síntese dos trabalhos dos autores citados apresentando semelhanças e discordâncias entre eles ao se trabalhar com o conceito, mantendo, contudo, a ideia de que o ensino vai muito além do que a atuação exclusiva do professor expondo conteúdos da ciência de referência dentro da sala de aula e de modo unidirecional.

[...] a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias [...]. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. (RÜSEN, 2006, p.8)

O autor preocupa-se com esta posição por ela justamente atribuir ao campo da Didática da História uma função limitadora e estritamente pragmática de “traduzir” e simplificar conteúdos, assumindo que apenas o ambiente acadêmico é capaz de produzir conhecimentos e limitando a atuação de professores (tradutor) e alunos (receptáculo).

Rüsen entende que a Didática da História deve ser capaz de “confrontar os problemas reais ao aprendizado” e estar relacionada de forma direta com a pesquisa histórica e os usos da história para a vida humana (RÜSEN, 2006, p. 8). Para o autor, a separação da produção histórica das necessidades práticas das pessoas e a limitação da atuação da Didática da História podem ser atribuídas à científicização da disciplina. Até então, “a escrita da história tinha sido orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica” (RÜSEN, 2006, p. 8). Posteriormente, com o cientificismo e/ou racionalismo, com a institucionalização e profissionalização da disciplina, houve um esvaziamento do conceito de História “mestra da vida”, como articulada à experiência cotidiana. Desta situação, temos que a Didática foi esquecida ou minimizada, como um campo que teria, então, a responsabilidade de decodificar o conhecimento produzido pelos historiadores e possibilitar a relação deste e a vivência dos sujeitos (RÜSEN, 2006, p. 8).

A proposta considerada por Rüsen é a de retorno das funções da Didática da História quanto ao vínculo dos conhecimentos históricos com as necessidades e problemas cotidianos da vida humana. É neste sentido de aproximação de saberes históricos com o cotidiano que também incluímos a possibilidade de produção de conhecimentos históricos em outros ambientes que não o acadêmico.

1.2 A Educação Histórica como um Campo Investigativo do Ensino de História

Na perspectiva de se repensar a História com utilidade para vida, e principalmente, reconhecendo a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento, a Educação Histórica vem se destacando como uma linha de investigação para analisar, compreender e discutir como os alunos entendem a história, sua formação histórica e

a relação destes sujeitos com a História. Para que tal processo ocorra, antes de tudo, é preciso ter acesso aos conhecimentos prévios dos sujeitos em relação à História.

Flávia Caimi (2009) incita uma reflexão sobre como se ensina e como se aprende a história contemporaneamente, levando em consideração uma sociedade com diversidade cultural e com crescentes redes de informação, as quais impõem novos desafios na formação dos estudantes. Desta forma, ela destaca que, “estudos recentes sobre os processos do pensar e do aprender, em suas diversas vertentes, acentuam o papel ativo dos sujeitos/alunos em seus percursos de aprendizagem e o protagonismo do professor” (CAIMI, 2009, p. 65). Caimi, portanto, estuda a mudança de perspectiva em relação ao aluno, agora como centro do processo de ensino e aprendizagem e reflete sobre como o raciocínio histórico dos estudantes se desenvolve.

Caimi elenca diversos setores os quais vêm ampliando as discussões a respeito do ensino de história, desde o Parecer CNE/CP nº 9/2001¹² até os debates internos às universidades. Além de combater a visão tradicional da história que se centra na acumulação de conteúdos, informações lineares e factuais do passado, a autora destaca ser preciso que haja uma mudança substancial na forma de ver o ensino de história, ou apenas se apresenta a:

incorporação superficial de técnicas de recursos pedagógicos como o uso de imagens, filmes, músicas ou pelo apelo a elementos culturais manifestados em curiosidades e fatos pitorescos da vida cotidiana das sociedades estudadas. Contudo, não se desestrutura a perspectiva cronológico-linear, verbalista, memorísticas, de verdades prontas e acabadas que tem sido característica central da história ensinada. (CAIMI, 2009, p. 67)

Por isto, acima de tudo, é preciso pensar para que serve a história hoje, o que se espera com o aprendizado escolar e principalmente, a importância do professor refletir a prática pedagógica aliada entre teoria e prática. Nesta perspectiva, tanto os Estudos Cognitivos como a Educação Histórica têm como objeto central a aprendizagem e que:

o aprender implica um processo construtivo/reconstrutivo do sujeito, dado que o conhecimento não se copia, não se transmite, mas se estrutura progressivamente nas interações qualificadas entre o sujeito, o meio físico, social, simbólico (CAIMI, 2009, p. 68)

¹² O Parecer CNE/CP nº9/2001, do Conselho Nacional de Educação, propôs a instituição de “Diretrizes Básicas para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena”, debatendo, entre vários eixos articuladores da formação docente, as especificidades de cada disciplina, de cada escola e alunado, a interdisciplinaridade e a integração entre formação teórica e prática.

Flávia Caimi destaca estas duas principais tendências que estudam este fenômeno e esclarece que a primeira é pautada principalmente na psicologia cognitiva e a segunda tem como referência a própria epistemologia da História. As duas áreas são de extrema importância para se repensar o ensino de história e a própria formação do aprendizado histórico. Entretanto, focar-nos-emos a princípio, na linha investigativa da Educação Histórica.

Embora as discussões tenham se iniciado na Inglaterra, pensando o sistema educacional inglês, elas se estenderam e continuam se expandindo para outros países, levando em consideração as especificidades dos mesmos, mas com características gerais comuns. Portugal e Brasil mantêm um diálogo muito rico e interessante sobre as pesquisas nessas áreas. Segundo o historiador Ronaldo Cardoso Alves:

Tais pesquisas trazem importante contribuição ao estudo da formação do pensamento histórico nos indivíduos à medida que apontam caminhos de construção de instrumentos de pesquisa e levam em consideração habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no tocante à sua relação com a pluralidade narrativa histórica. (ALVES, 2011, p. 24)

O aluno é o centro e parte ativa das relações que cercam o processo de ensino e aprendizagem e a sua participação, assim como a suas especificidades de vida e principalmente a sua visão sobre a disciplina significarão o conhecimento histórico a respeito de determinado assunto e seu posicionamento em relação ao objeto de estudo. Para que o ensino de história seja problematizador, é preciso que o estudante seja visto dentro de um contexto geral, existe então uma

[...] necessidade de se entender a ideia de aluno com uma invenção historicamente determinada. Assim, torna-se fundamental entender as crianças e jovens como construções históricas também a partir de condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, as suas identidades. (SCHMIDT, 2009, p. 11)

É preciso, então, que o processo de aprendizagem norteie as relações de ensino em sala de aula, mantendo a observância das especificidades entre a disciplina ensinada e os alunos, ou seja, preocupando-se também com o caráter histórico e cultural que a mesma possui naquela comunidade. Deste modo, a proposta de que a disciplina de História deve ocorrer “no curso de uma didática da história que tenha a consciência histórica como seu objeto mais importante” (RÜSEN, 2010, p. 42), acaba por definir como foco principal não mais a

disciplina como algo acabado em si só, mas sim a relação entre a História e o aluno, como este pensar o passado, experienciar o presente e projetar o futuro.

Reconhecer o aluno e seus saberes é importante para sabermos qual sua visão de história, qual o uso da história ele fará, pois é apenas da sua visão de mundo, de suas experiências que a história o tocará, não apenas como uma disciplina que estuda o passado encerrado e distante de si. Compreender as multiplicidades de um passado histórico é se posicionar em relação a ele.

Isabel Barca aponta que, apesar do surgimento da história como disciplina escolar desde o século XVIII e XIX, o tipo de ensino “assentava-se no pressuposto de que o aluno iria assimilar automática e fielmente o conhecimento sobre o passado, bastando para isto transmiti-lo com clareza” (BARCA, 2011, p.21-22), ou seja, o ensino da história se manteve por muito tempo tido como “tradicional”. A autora ainda diz que a partir da década de 1960 e 1970 é possível observar uma preocupação em motivar o aluno por meio de um pretensão “ensino ativo”, o qual era marcado por uma preocupação pedagógica em se criar materiais, fichas ou mapas, sem, contudo, abandonar o que Barca define como especulação filosófica e utópica. Foi apenas entre 1970 e 1990 que esta preocupação sobre como o aluno aprende foi levada para o campo da história, ou seja, se tornou uma preocupação específica da História por meio da Educação Histórica. (BARCA, 2011).

Muitas das preocupações deste campo já foram discutidas anteriormente, mas precisamos enfatizar o papel da mudança de concepção entre ensinar e aprender como se fossem parte do mesmo processo. Não podemos controlar o que os alunos aprendem de um determinado conteúdo, mas podemos investigar os motivos que o levaram a produzir determinada narrativa e não outra. Sendo assim

Para indagar os tipos de consciência histórica dos jovens não basta a exploração de conceitos históricos de natureza epistemológica. O uso de conhecimento substantivo sólido precisa também ser mobilizado, em relação aos conceitos de segunda ordem. (BARCA, 2011, p. 33)

Neste sentido de separação entre o ensinar e o aprender, a Educação Histórica não está focada no que o aluno aprende, mas como este aprendizado acontece, o que os alunos mobilizam para construção do conhecimento histórico. Para melhor compreensão deste quadro, é preciso aproximar e trabalhar de forma conjunta a pesquisa com a prática, pois apenas na associação destes processos é possível pensar no “todo”. A Educação Histórica discute o ensino

a partir da epistemologia da História, sendo que Alves chama atenção neste aspecto, apontando que os estudos neste campo de pesquisa

apresentam a proposta inovadora de utilizar princípios da racionalidade do método histórico de investigação, antes reduzida aos especialistas oriundos dos bancos acadêmicos, para a formação histórica dos alunos nos bancos escolares do ensino básico e secundário. Essa proposta tornou-se uma alternativa dinâmica e opositora a um ensino sem reflexão e depositário de ideologias, portanto, enfrentadora de algo semelhante à demanda da Didática da História na Alemanha. (ALVES, 2011, p. 24)

A Educação Histórica, assim em uma semelhança com a Didática da História tratada por Rüsen, entende que a história fora do ambiente acadêmico também é problematizadora. A partir da percepção dos alunos como sujeitos históricos, reflexivos e capazes de construir conhecimentos e suas próprias identidades na relação com a alteridade, percebemos que se torna necessário investigar as suas ideias sobre a história na possibilidade de estimularmos a desconstrução e construção de conceitos, e, principalmente, investigarmos porque pensam de uma determinada forma e não de outra. Para que tal prática seja possível, o papel do professor é muito importante, é preciso que este seja pesquisador:

A construção do perfil de “professor investigador social”, isto é, do docente que procura compreender a progressão conceptual dos seus alunos com lentes próprias da natureza da História e não apenas em termos de quantidade de conteúdos, é crucial para a promoção de uma intervenção sustentada e, por isso, mais bem sucedida. (BARCA, 2012, p. 46)

Após a investigação das ideias dos estudantes a respeito do uso da história, são definidos os motivos de se ensiná-la e o que se espera do ensino desta disciplina para os alunos. Os “conceitos substantivos” ou conteúdos históricos, apesar de serem importantes para a compreensão da história, por si só não são suficientes para o aprendizado histórico. Podemos exemplificar alguns destes conceitos como: revolução, república, capitalismo, socialismo entre outros, e, embora estes sejam importantes, é preciso que os alunos entendam também os conceitos de “segunda ordem”, ou seja, aqueles relacionados à estruturação do conhecimento histórico, pois apenas assim estes poderão desenvolver uma forma de pensar historicamente. Podemos destacar como conceitos de segunda ordem ou meta-históricos aqueles que se remetem a natureza da história como os processos de permanências, mudanças e a evidência histórica.

A Educação História toma para si um problema para ser discutido no que se refere à necessidade dos dois conceitos serem trabalhados de forma conjunta, pois apenas com os “conceitos de segunda ordem/metahistóricos acerca da natureza da mudança”, é que as conexões temporais dão sentido ao presente (LEE, 2008, p. 12).

Para que os alunos compreendam a natureza da mudança/permanência, é preciso que as discussões acerca do passado partam das carências atuais. Para Rüsen, “trata-se do interesse que os homens têm – de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento, no presente” (RÜSEN, 2001, p. 30). A finalidade destas relações é o próprio desenvolvimento da consciência histórica, possibilitando a projeção, no sentido de conexão, com o próprio futuro.

1.3 A Literacia Histórica e a Compreensão do Mundo

A compreensão de mundo que implica na orientação temporal, fundamento para entender a história de uma forma contextualizada, apesar de englobar o socialmente vivido também é uma ação individual. Um conceito para pensar este processo adotado por muitos pesquisadores baseado no pesquisador inglês Peter Lee, é o de *literacia histórica*, o qual, segundo Isabel Barca, pode ser comparado a outras literacias – não se restringindo apenas a uma simples leitura e compreensão linguística – mas sim associado a um aspecto científico como em outras áreas (BARCA, 2006, p.95). Dentre as habilidades da *literacia histórica* podemos destacar a leitura contextualizada do passado, que só é possível a partir do momento em que o sujeito compreenda o passado como um objeto em construção. Barca aponta que:

numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações. (BARCA, 2006, p. 95)

Embora seja uma constatação que pode parecer “óbvia”, a visão de que a história é detentora de uma grande narrativa ainda está presente nas salas de aula. Isabel Barca elenca algumas questões que contribuem para desconstrução desta visão, o primeiro, como já citado, é o de que existe mais de uma visão historiográfica a respeito do mesmo tema/fonte (multiperspectividade em história), e o segundo é a importância do uso crítico da fonte no processo de produção do conhecimento histórico. Em tais pressupostos apresentados pela autora, percebemos a importância do uso de variadas fontes, possibilitando ao estudante

enxergar o passado histórico em suas múltiplas visões, contextualizando assim o objeto estudado.

A formação histórica do sujeito, portanto, manteria por foco os objetivos de uma proposta de ensino histórico voltado para as especificidades dos tempos atuais: a formação de estudantes que saibam buscar informações, construir conhecimentos, transitar entre múltiplas perspectivas na resolução de suas necessidades de entendimento do mundo (BARCA, 2006, p. 95).

Para Maria Auxiliadora Schmidt, a *literacia histórica* tem por finalidade, de acordo com os desafios educacionais atualmente existentes, a formação de uma consciência histórica que possibilite aos alunos lidar com “uma relação histórica cada vez mais complexa, em que a consciência histórica seja portadora de orientação entre o presente, o passado e o futuro, no sentido de voltar-se para dentro (o papel das identidades) e para fora (na perspectiva da alteridade)” (SCHMIDT, 2009, p. 19).

A habilidade de se situar e compreender as relações entre estas três temporalidades e os processos de mudanças e permanências, possibilitam a construção de um conhecimento específico e inerente à História, a própria *literacia histórica*.

Os alunos podem sugerir seus próprios critérios para acessar a mudança, e ver as formas nas quais a “história” (de qualquer maneira simplificada) muda como um resultado, fazendo suas próprias interpretações, não numa fantasia juvenil, mas acessando o significado da mudança e os temas modelos. Uma estrutura permitirá aos alunos elaborá-la e diferenciá-la no encontro com novas passagens da história, consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas e subdividindo e recombinao temas para propósitos diferentes. (LEE, 2006, p. 147)

O trabalho com fontes e o próprio reconhecimento de que existem várias histórias para um determinado passado é algo extremamente complexo, mais ainda para os estudantes do Ensino Básico, pois as múltiplas possibilidades para um determinado contexto pode confundir os alunos, por isto a importância de ter sempre em mente o papel da história como construção do conhecimento (conceitos de segunda ordem) e não apenas os seus conteúdos (conceitos substantivos). Lee afirma que, se não trabalharmos o que está subentendido na história, ou seja, os conceitos de segunda ordem “eles concluem que todas essas histórias diferentes devem ser meras opiniões ou pior, são mentiras e distorções para propósitos escondidos” (LEE, 2008, p. 12).

Sendo assim, o conteúdo trabalhado nas aulas de história – os conceitos substantivos – não deve ser o objetivo principal do ensino, ou a história continuaria sendo

estática, possuidora de um único passado e cumulativa de fatos históricos. Peter Lee chama a atenção para trabalhar, além dos conceitos substantivos, aqueles que permitiriam aos alunos compreender processos de mudanças e continuidades, para além de apenas dados, nomes e fatos, ou seja, incluir no trabalho docente “conceitos de *segunda ordem/metahistóricos* acerca ‘da natureza da mudança’”, criando conexões entre tais conteúdos de forma significativa e com sentido para o presente (LEE, 2008, p. 12). Portanto, os conceitos substantivos e os de segunda ordem existem em relação, pois também não é possível se ater apenas nos conceitos de segunda ordem: “O conhecimento substantivo (*conteúdo*) é requerido também para a orientação temporal”, tendo em vista que sem este conhecimento de conteúdos, a História também perderia sua “razão de ser” (LEE, 2008, p. 20). Entende-se, portanto, que não é possível que os estudantes aprendam “tudo” sobre história ao final do seu período escolar, no entanto, é possível que aprendam a se posicionar socialmente e refletir historicamente.

Lee se preocupa em desconstruir a ideia da história como “senso-comum” ao afirmar que esta tem um conhecimento atrelado ao cotidiano, mas que não pode se resumir apenas a este, ou ainda, se presumir que a história é “mentira”. Estas visões acerca da disciplina acabam por influenciar o modo como as pessoas se relacionam com o passado, encarando este como algo “inferior” e/ou “atrasado” em grau de comparação com o presente. Já os conceitos de segunda ordem, relacionam-se com a “natureza da mudança” de tempo, que poderá dar sentido ao presente e está relacionada a um passado histórico (LEE, 2008, p. 12). Estes conceitos são importantes, pois é a partir da compressão desses que a história deixa de ser vista como uma disciplina acumuladora de fatos ou composta por senso comum, permitindo o uso dos conhecimentos históricos como possibilitadores de reflexão sobre continuidades e rupturas do processo histórico, através da identificação de evidências e da criação da empatia histórica. Por meio dos conceitos de segunda ordem é possível desenvolver uma “explicação e narrativa histórica do passado” (LEE, 2008, p. 11) e para que tal ação seja possível, outros elementos também são importantes para a formação do aprendizado histórico, ou para *literacia histórica* destes estudantes.

Durval Muniz de Albuquerque, embora parta de outro referencial que não o que geralmente fundamenta o ensino e aprendizagem histórica, relaciona o fazer historiográfico com a Didática da História e se questiona “para que serve a história hoje, qual utilidade social pode ter a produção e o ensino do saber histórico em nossos dias” (ALBUQUERQUE JR, 2012, p.30). Partir das questões do presente é fundamental, pois é da relação deste com o passado que é possível compreender a função social da história. Pensando especificamente no ensino de

história, esta relação temporal não é diferente, pois somamos a reflexão e a atuação do aluno como agente participativo.

A história nos possibilita entender o presente como diferença e o tempo como diferenciador, além de perceber que o ser do tempo se diz na diferença. Portanto, uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e vida humana. História nos ensina a desnaturalizar a ter um olhar perspectivo e atentar para as diferenças, relativizando nossos valores e pontos de vida. (ALBUQUERQUE JR, 2012, p.31)

Durval ainda aponta que o “aprendizado da alteridade” é a forma de enxergarmos não apenas o outro, mas ampliar a nossa visão de mundo para existência de outros valores, outras formas de se organizar, como diz Peter Lee, seria não julgar o passado com o nosso olhar do presente, seria respeitar os agentes históricos que estão inseridos em um passado histórico.

Não é possível voltar o tempo e viver como essas pessoas viviam, mas é importante que, entendamo-las de forma contextualizada, pois “a história nos permite fazer o aprendizado da mudança como condição de nossa existência e de todas as coisas” (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 35). Além do mais, como aponta Peter Lee, fazer com que os alunos escrevam ou pensem a vida de um agente histórico, é “encorajar respostas de rotina e estereótipos presentistas” (LEE, 2003. p. 35).

Neste sentido, Edward Thompson (1981) reflete sobre as possibilidades de interpretação que o historiador tem ao investigar a evidência na história e esta multiplicidade de questões é o que caracteriza próprio campo.

Um historiador está autorizado, em sua prática, a fazer uma suposição provisória de caráter epistemológico: a de que a evidência que está utilizando tem uma existência “real” (determinante), independente de sua existência nas formas de pensamento, que essa evidência é testemunho de um processo histórico real, o que esse processo (ou alguma compreensão aproximada dele) é o objeto do conhecimento histórico. (THOMPSON, 1981, p. 37-8)

Trabalhar com os estudantes que a história é construída através da investigação de evidências do passado, possibilita que os alunos compreendam a formulação do conhecimento histórico. Dentre as reflexões trazidas por Thompson, e sua defesa de que a história tem uma teoria relacionada com a prática, o autor acabou por trazer para discussão um conceito chave para a compreensão dela, a *lógica histórica*, o que para nós, se aproxima no campo do ensino e aprendizagem histórica, da ideia de *literacia histórica*. Esta *lógica histórica*

é justamente o que precisa estar em evidência também no ensino de história, pois é por meio dela que podemos trabalhar com os alunos a importância da disciplina escolar para a vida.

A partir do momento que os estudantes compreendam que a história é construída por meio da pesquisa do historiador, que acessa as evidências do passado a partir da análise fontes históricas, os alunos têm acesso ao conhecimento específico da história, o qual podemos relacionar à *lógica histórica* discutida pelo pesquisador inglês. A interrogadora da evidência é a *lógica histórica* e podemos fazer com que os estudantes, como sujeitos ativos na construção do seu conhecimento desenvolvam habilidades de questionar as fontes e por meio delas, percebam que o “discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica de outro” (THOMPSON, 1981, p. 49) e nestas várias hipóteses é que a história precisa ser vista e questionada. Thompson aponta a relação passado/presente como fundamental, pois “nosso conhecimento não fica [...] aprisionado ao passado. Ele nos ajuda a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestam” (THOMPSON, 1981, p. 57-8), ou seja, a história é importante para entendermos o mundo em que vivemos hoje.

Ao se trabalhar com a multiplicidade da história e dimensão histórica de seu passado é possível fazer com que a disciplina deixe de ser simples memorização de informações e conteúdos e passe a ser vista como um processo reflexivo e passível de interferências por parte dos alunos. Sendo assim, a *lógica histórica* não é apenas possível, mas também promissora para a construção do aprendizado histórico, pois

[...] em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. (BARCA, 2006. p. 95)

O uso das fontes é importante para que os alunos possam questionar o passado, as estruturas de outro tempo, e o professor tem um papel importante neste processo como mediador destas discussões, por isto, cada vez mais é preciso afirmar o papel do professor-pesquisador, que tenha possibilidade de trabalhar com mais de uma versão de história, utilizando-se uma posição teórica específica, a historiografia. Isabel Barca (2006), afirma que o uso da fonte é o caminho para que os alunos tenham acesso ao passado histórico, incluindo suas especificidades, e, ao mesmo tempo, aquele que permite aos alunos entenderem como são produzidas as narrativas históricas, possibilitando, assim, a aprendizagem histórica.

Neste sentido, nossa opção pelo uso da fonte literária em sala de aula possibilita estudar o passado numa perspectiva histórica, ou seja, não algo que foi acabado e que não tem relação com o presente, ou ainda, enxergá-lo apenas com nossa visão de mundo. Não que seja possível destituir o que somos para fazer esta relação temporal, mas, pelo contrário, é a partir do presente que chegamos ao passado. É justamente pelo trabalho reflexivo sobre este passado que pretendemos inter-relacionar as temporalidades, investigando os “porquês” de determinada sociedade, sem julgamentos, mas sempre de forma crítica e ativa.

Um dos grandes desafios de ensinar história para as crianças e jovens está relacionado com a visão que estes têm do passado, pois este pode ser visto como uma história única. Entretanto, o problema não se resolve apenas explicando que existem várias narrativas sobre um mesmo passado, pois isto pode gerar outro problema: como os historiadores sabem exatamente o que aconteceu no passado e qual a versão é a mais verdadeira? Assim o conhecimento histórico parece ser impossível. (LEE, 2008. p. 16)

Peter Lee afirma que não devemos dizer para os alunos apenas se colocarem no lugar de um agente histórico para tentar compreendê-lo, pois além de não ser possível, corremos o risco dos estudantes olharem este passado através juízos de valores. Entretanto, o uso de fontes históricas em sala de aula possibilita que estes alunos reflitam como os sujeitos que viveram o passado pensavam, sentiam, entendiam o mundo. Em outras palavras, os alunos podem ser instigados a questionar qual a realidade histórica contida na fonte, quem eram aquelas pessoas, qual a sociedade que eles viviam, ou seja, olhar o passado por aquilo que foi vivido.

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)

Desconstruir a ideia de que a história é “senso comum” é um processo intenso o qual requer muito trabalho, mas que permite aos alunos compreenderem que é possível atingir o passado histórico, ou passados, sem que necessariamente tivéssemos “vivido” lá, e que a fonte por si só, seja ela um diário, uma carta, não assegura que determinado acontecimento foi daquele jeito, ou comprova a existência de uma única verdade.

Em síntese, conforme os estudantes vão desenvolvendo ideias mais sofisticadas acerca da História como disciplina adquirem ferramentas intelectuais de que precisam para lidar com a multiplicidade de narrativas históricas que irão encontrar fora da escola. Por sua vez, tal permite-lhes pensar mais eficientemente acerca do conteúdo substantivo do conhecimento. A compreensão da disciplina e a compreensão do passado andam de mãos dadas. (LEE, 2008, p. 20)

A subjetividade da disciplina parece ser um obstáculo para o ensino da história, mas é por meio desta subjetividade que é possível trabalhar as multiplicidades e desnaturalizar as visões que os alunos têm nos dias de hoje. Lee aponta que a empatia histórica é um caminho possível para que os alunos tenham uma compreensão histórica do que aconteceu, mas para tanto é preciso que os alunos entendam as intenções que regiram as ações do passado.

Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afetado determinadas ações e circunstâncias específicas. (LEE, 2003. p.20).

A empatia é um sentido que pode ser desenvolvido pelos alunos para que estes enxerguem o passado sem juízos de valores e “compreendam a importância de respeitar o passado tratando as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas, e não saqueando o passado para fins do presente” (LEE, 2008. p.13).

Este exercício do “fazer historiográfico” possibilita que os alunos tenham acessos a diversificadas fontes, diferentes “versões” de um mesmo acontecimento e principalmente que possam detectar nestes processos os sinais de mudanças e continuidades. A *literacia histórica* é a própria habilidade de entender o passado de forma contextualizada, a partir de “disposições” de se relacionar no tempo e espaço e questionar a realidade em que vivemos.

A história serve para que possamos formar subjetividades mais livres, mais desejosas, preparadas e dispostas a empreender uma luta permanente e diuturna em busca do ser livre, se que só existe enquanto prática permanentemente afirmada e retomada. A história que praticamos hoje, ao questionar o poder, a exploração e a dominação, ao denunciar formas de escravidão, de repressão, de vigilância, de disciplina e controle, que nos constituíram e que constituíram nossa história como humanos, nos ensina o desejar, o pensar e o praticar a liberdade. (ALBUQUERQUE JR, 2012, p.36).

Peter Lee afirma que “precisamos de um conceito de literacia histórica não como uma leitura passiva, mas providenciadora de dar sentido ao passado” (LEE, 2008. p.26), ou seja, ter uma compreensão mais aprofundada da história e os conceitos chaves que norteiam este tipo específico de saber. A partir do momento que os alunos tenham uma formação que seja capaz de lidar com os conceitos de segunda ordem e não apenas os conteúdos históricos (conceitos substantivos), estes poderão fazer relações temporais entre os tempos históricos, além de perceberem que as várias narrativas históricas não esvaziam sua configuração crítica. Assim os estudantes terão habilidades de perceber os processos de mudança e permanência e não apenas o acontecimento como um ato em si.

A história é complexa mesmo para quem tem formação específica na área, não poderia ser diferente para os estudantes, que muitas vezes estão habituados a ver a história como detentora de uma única verdade. Os trabalhos de fonte em sala de aula, os diferentes recursos didáticos, o exercício de análise destes materiais na aula são caminhos viáveis e promissores para se pensar historicamente. A multiperspectiva em história por meio de fontes e narrativas diversificadas e principalmente a participação do aluno de forma ativa nestas discussões é o viés para a construção de uma *literacia histórica* por estes estudantes, assim ultrapassando a barreira de fazer com que os alunos acumulem o conhecimento de vários conteúdos e nos preocupando com a compreensão deles em relação à história.

O trabalho com a fonte em sala de aula é fundamental para desconstruir a ideia de que o passado é posto tal como existiu e que existe apenas uma verdade em história, de modo que “num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a seleccionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado” (BARCA, 2006, p. 96).

O trabalho com múltiplas fontes e visões em sala de aula, baseando-se em critérios históricos científicos, permite a desconstrução de ideias já interiorizadas, de preconceitos e paradigmas que os alunos podem estar habituados. É uma atividade constante que gradativamente o fará levar para vida uma “história substantiva” (LEE, 2006. p. 140), assim o passado deixa de ser uno e história é destituída de uma verdade universal.

Sendo assim:

só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas a quês que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto actividade com a algumas hipóteses de sucesso. (LEE, 2003. p. 25).

Quando os alunos compreendem que as fontes históricas podem ser vistas como evidências de um passado histórico, o ensino de história passa ser questionador, e a disciplina deixa de ser vista como mera acumuladora de fatos.

Por fim, apesar de toda complexidade e dificuldade de se ensinar história, as pesquisas neste campo estão ampliando-se cada vez mais, e a “dimensão construtiva do saber, a natureza aberta do conhecimento histórico, os conhecimentos prévios dos estudantes e os modos como estes mobilizam tais conhecimentos para estabelecer processos construtivos próprios” (CAIMI, 2009. p. 79) são as chaves para materialização de um ensino problematizador.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZANDO A OBRA DE LIMA BARRETO

Neste capítulo, entendendo que, se nossa proposta era tratar em sala de aula o período da transição Monarquia-República destacando a situação socioeconômica dos ex-escravizados por intermédio das crônicas de Lima Barreto, para não apenas realizar a pesquisa, mas fazer com que os alunos tivessem uma perspectiva histórica mais sofisticada pelo trabalho didático-pedagógico, deveríamos nos aprofundar na temática através de um estudo historiográfico mais específico sobre o período, o autor e as crônicas. Para falar do período, optamos pelo conceito de *imaginário*. Após esta reflexão, discutimos mais especificamente sobre as relações entre a literatura e a História.

A passagem da Monarquia à República foi um período de diversas transformações e intensa contradição social. Se por um lado o país deixava de ter um governo centralizado no Império e tivera a escravidão abolida no ano anterior (1888), por outro, vivia uma crise com a institucionalização da mão de obra livre e a incongruência entre a busca pela “civilização” e seu passado recém-escravista.

A abolição da escravidão no Brasil então desencadeou um processo de transformação social e a redefinição conceitual do trabalho (CHALHOUB, 2001, p.68). Podemos compreender assim, a marginalização sistemática dos ex-escravizados e a negação da sua participação na dita sociedade progressista e moderna que se pretendia instalar no Brasil republicano. Sidney Chalhoub aponta que, “o processo que culminou no 13 de maio, no entanto, realizou finalmente separação entre o trabalhador e a sua força de trabalho” (CHALHOUB, 2001, p. 65), mas esta separação não foi garantia da inserção dos negros no mundo do trabalho, isto porque eles não eram considerados capacitados o suficiente. Esta capacitação não estava relacionada apenas às habilidades (ou não habilidades) física, ou aptidão para determinada função, mas também se relacionava a uma questão do *imaginário* do período, o qual associava o negro à escravidão, e o desqualificava como sujeito, tendo-o como um ser inferior.

A exclusão e a criminalização destes agentes sociais foram registradas pelo autor Lima Barreto em diversos trabalhos, em seus romances, diários e crônicas. Este posicionamento crítico em relação à Primeira República estava relacionado diretamente a suas vivências cotidianas e também pela sua condição social e étnica. A contradição entre o desejo de um mundo civilizado aos moldes da *Belle Époque* e os problemas sociais vividos por grande parte da população do período são reflexões recorrentes nas crônicas de Barreto.

Neste contexto de transição política e social vivida pelo Brasil na passagem do século XIX para o XX, objetivamos discutir neste capítulo, este *imaginário* construído em relação à Primeira República. Sendo importantes sobre este momento transitório da história do país, as crônicas do autor Lima Barreto, que registraram as contradições vividas na constituição do sistema republicano. Contextualizaremos então este período, para então discutir a importância do uso da literatura na escrita da história.

2.1 O Brasil na Passagem do Século XIX para o XX

Desde o Império, o Brasil estava vivendo um período de modernização buscando “civilizar-se” frente às nações tidas como “desenvolvidas”. Após a implementação da República, esta busca continuou e se intensificou, pois o governo tentava distanciar-se de seu passado escravista e monarquista de toda forma.

O Rio de Janeiro, por ser capital do país no período, sofreu grandes transformações, e José Murilo de Carvalho (1991) aponta que estas mudanças aconteceram em diferentes aspectos como o aumento de habitantes no período, seja pela chegada de pessoas de outros Estados, devido à imigração e também por causa do êxodo rural. Muitos dos recém-libertos que outrora trabalhavam no meio rural, tentaram buscar outra forma de viver na capital do país. O crescimento populacional que ocorreu na passagem da Monarquia para República e nas primeiras décadas do novo sistema político foi refletido no surgimento e no agravamento de novos problemas estruturais como aponta José Murilo de Carvalho:

Agravaram-se muito os problemas de habitação, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade. [...] Os velhos problemas de abastecimento de água, de saneamento e de higiene viram-se agravados de maneira dramática no início da República com o mais violento surto de epidemias da história da cidade. (CARVALHO, 1991. p. 18-19)

A questão do emprego também se tornou um grande problema no período, pois além da não inserção dos libertos no mercado de trabalho, o aumento da imigração e a escassez de empregos adequados aumentaram o contingente do que se considerava “desocupados”, os quais não tinham condição de sobreviver adequadamente. O “brasilianista” George Andrews (1998) faz uma análise minuciosa da situação dos negros no mercado de trabalho desde o momento da abolição até a Constituição de 1988 e também considera como a abolição da escravidão não foi suficiente para inclusão dos recém-libertos na sociedade,

gerando assim outro problema que perpetua até hoje a nossa sociedade: a injustiça social e o racismo (ANDREWS, 1998). Contudo, é bom ressaltar que antes da abolição, o crescimento urbano já levava ao definhamento do trabalho escravo, assim como já existia uma política de imigração, resultante das mudanças das forças produtivas no país, o que demandava reestruturação do espaço urbano (SALLES, 1986, p. 21)¹³.

Andrews argumenta que, desde o início foi muito difícil combater o racismo no Brasil, pois legalmente falando, não existiu nenhuma lei que instituísse a segregação racial como aconteceu em outros países (ANDREWS, 1998, p. 23). No entanto, a partir do estudo da história do Brasil desde o meado do século XIX e o gradual processo de abolição da escravidão, é possível notar a exclusão social/étnica sofrida pelos recém-libertos. Muitos fazendeiros do período optaram pelo uso da mão de obra imigrante por se sentirem desconfortáveis negociando questões trabalhistas com seus ex-escravizados. A República neste sentido

[...] em vez de acabar com as “distinções de classe e de raça”, como esperavam os republicanos negros de Campinas, a República iria solidificar o domínio do proprietário de terras e depois envolver em uma campanha nacional para “europeizar” o Brasil, uma campanha em que “embranquecimento” da população e a substituição da herança africana pela europeia assumiriam um papel proeminente. (ANDREWS, 1998, p. 90).

Mesmo após a abolição, os ex-cativos carregaram consigo a marca da escravidão, pois eles eram associados a uma imagem negativa do passado “a pecha de vagabundos e ociosos, desorganizados social e moralmente, que lhe foi atribuída na visão daqueles que reconstruíam o país após a desmontagem do regime escravista” (WISSENBACH, 2012, p. 52). Por muito tempo, estes agentes sociais também foram excluídos da historiografia do período, sendo considerado como massa homogênea, segundo os autores com os quais trabalhamos. Há que ver também que existia o preconceito aos “nacionais”, igualmente considerados indolentes. Para Salles, devemos considerar que: “(...) nos limites da sociedade brasileira, habituada à relação social entre senhor e escravo, torvava-se extremamente difícil o aparecimento de um trabalhador que considerasse, de modo positivo, o ato produtivo como condição de liberdade”. (SALLES, 1986, p. 39).

Como já mencionado, embora os centros urbanos já fossem alvo de migrações antes mesmo da República, durante passagem do século XIX para o XX os espaços

¹³ Utilizamos Iraci Galvão Salles por representar uma geração (década de 1980 do século XX) que foi profícua em termos de pesquisa em relação à transição monarquia-república. A referida autora, cita por exemplo; Alcir Lenharo, Maria Stella Bresciani, Emília Viotti da Costa, Maria Sylvia Carvalho Franco, José de Souza Martins.

das grandes cidades ainda não eram tão segmentados como ocorreria gradualmente décadas depois. Era possível até então, encontrar diversos cortiços, pensões, casas compartilhadas por diferentes famílias, aumentando assim a densidade demográfica e os problemas de higiene consequente da precariedade destes espaços.

A epidemia de diversas doenças, as precárias condições de vida da população que vivia de forma aglomerada e principalmente o desejo de remodelação do país, fez com que inúmeros projetos almejassem novas formas de organização, sendo assim

conjuntamente com os projetos de remodelação urbanística e as demolições que dariam lugar à nova paisagem, os códigos sanitários elaborados nos inícios da República se voltam contra as formas coletivas de moradia, configuradas como centros irradiadores de epidemias, além de assegurar ao poder público o direito de intervenção no cotidiano de seus moradores e nos moldes de sua sobrevivência. (WISSENBAACH, 2012, p. 105).

Percebemos então que a reestruturação dos espaços tinha incorporado um discurso higienista, mas na verdade esta dominação espacial afetava diretamente o cotidiano das pessoas, seus aspectos sociais e culturais, adentrando a vida particular destas. O movimento higienista Brasil não se limitava a propagar questões de higiene, pois carregava consigo um discurso social, moral e político. As campanhas higienistas, como aponta Maria Helena Patto, estiveram “sobretudo a serviço de dois projetos da classe dominante: superar a humilhação frente ao “atraso” do país em relação aos “países civilizados”, pela realização do sonho provinciano de assemelhar-se à Europa, e salvar a nacionalidade pela regeneração do povo” (PATTO, 2009, p. 178-179).

Dessa maneira, podemos compreender que as revoltas populares contra as políticas sanitárias e higienistas era também uma forma de protesto contra o modelo de denominação estabelecido pelo governo republicano, uma vez que estas políticas afetavam a vida das pessoas em diferentes esferas. A Revolta da Vacina de 1904 exemplifica a insatisfação das pessoas em relação a estas políticas sanitárias impostas pelo governo, à desconfiança, no entanto, não se restringia a campanha de sanitização encabeçada por Oswaldo Cruz e sim a “acelerada transformação no espaço urbano” que todas estavam assistindo (SCHWARCZ, 2012. p.65).

Patto ainda ressalta que os interesses políticos que rodearam a passagem do Império para República intensificaram a desqualificação dos pobres no novo sistema de governo. Esta desqualificação também ocorreu com o auxílio do discurso higienista do período, pois a questão da higiene era relacionada ao tripé: corpo – moral – trabalho. Em outras palavras, via-se como intrínsecos a falta de higiene e de moral com a “preguiça” do povo. Diante disso,

como o novo mundo do trabalho requeria uma remodelação também da ideologia do trabalho, entendia-se que a higiene e o trabalho, formatariam um novo sujeito: o trabalhador honrado, capaz de criar a riqueza de uma Nação (SALLES, 1986, p. 42).

Podemos notar que as transformações da virada do século foram intensas no Rio de Janeiro, pois a capital além do grande contingente populacional e de possuir diversos problemas urbanos devido à proliferação de doenças e de moradias precária, buscava também ser palco de um novo modelo cultural vindo da Europa. A derrubada de inúmeros cortiços e estalagens almejava “homogeneizar vizinhanças e politizar os âmbitos privados à revelia das mazelas sociais” (MARINS, 2012, p.141). Se antes as habitações dos pobres eram espalhadas pela cidade, inclusive no centro, a partir da derrubada das mesmas fez com que esta população buscasse outros espaços e meios de sobreviverem e reconstituírem suas vidas. As opções não eram muitas, quase inexistentes, mas mesmo assim eles encontraram uma forma de reconstruírem suas vidas.

Para Salles, neste projeto republicano que tinha como meta o progresso, a classe política entendia-se como representante do avanço, da civilização, como aquela capaz de direcionar a sociedade para o rumo certo, “fazendo o uso do conjunto de regras e normas fornecidas pela ‘ciência’, a classe dominante, como agente político, deve aplicá-la à sociedade, conformando-a aos pressupostos teóricos capazes de promover o desenvolvimento histórico social no sentido do progresso” (SALLES, 1986, p. 43).

Maria Helena Patto aponta que “a submissão aos padrões da cultura dominante não é absoluta” e para poder de certa forma resistir a esta dominação, as pessoas apropriam-se

ativamente do discurso técnico que quer mudar os seus usos e costumes, normas e valores, atitudes e comportamentos ligados à tradição e à sobrevivência, como as práticas de criação de filhos, os padrões de relações familiares, os hábitos alimentares, os estilos de linguagem. (PATTO, 2009, p. 182)

No caso específico da reorganização da capital, a migração para os morros em volta da cidade foi o caminho encontrado para solucionar o problema habitacional vivido, mas também uma forma de resistência contra os padrões impostos por meio de políticas públicas. A reconstrução das casas era feita a partir de madeiras da demolição de suas antigas habitações, práticas permitidas pela prefeitura.

Na vizinhança da Cabeça de Porco, surgia a “Favela”, apelido que seria dado ao morro da Providência pelas tropas vindas de Canudos em 1897, as quais estacionaram ali e acabaram denominando o local desse nome por associação a plantas com favas, comuns tanto no morro carioca quanto nas cercanias do arraial de Antônio Conselheiro, o Belo Monte. (MARINS, 2012, p.141)

Este processo de “favelização” não foi um movimento isolado que ocorreu em determinado período e sim uma ação gradual que se intensificou na medida em que as transformações dos espaços públicos aconteciam. Se por um lado as derrubadas das antigas habitações populares ocorreram também para controlar o espaço privado, por outro, a mudança dos pobres para os morros dificultaram o controle do governo em relação a estes novos espaços.

As transformações não se restringiram às moradias populares, os ricos também estavam buscando redefinir seu espaço na Zona Sul da cidade, fazendo bairros homogêneos que traduzissem as especificidades de sua camada social. O centro da capital de forma geral foi palco de grandes transformações, assim como outros cantos da cidade.

A avenida Central, depois renomeada Rio Branco em homenagem ao barão que definirá também confusos limites geográficos do Império e da República, aparecia como a mais emblemática das novas artérias surgidas do botabaixo, inspirada nos bulevares parisienses e na avenida *Mayo*, que presidia desde 1894 o centro aburguesado da rival Buenos Aires. (MARINS, 2012, p.149- 150).

Neste processo de mudança do centro da cidade, não apenas os edifícios foram derrubados, mas grande parte da população que ali circulava seja por negócios, por prazer ou por ser sua moradia, deveria ser retirada dali. Neste sentido, “a prioridade no embelezamento das ruas e artérias centrais e dos bairros ao sul principiava a mostrar a real dimensão da capacidade do poder público em readequar os padrões habitacionais” (MARINS, 2012, p.152), além da ambição de sanear e reconstruir uma nova capital para a República.

Nesta mesma perspectiva, outro movimento que fora fortemente divulgado e propagado na Primeira República – de forma mais intensa entre 1910 a 1920 – foi o movimento eugênico¹⁴, o qual derivou de ideias vindas de outros países, mas que incorporou ideias próprias caracterizadas pela especificidade da história brasileira e a busca pela construção da formação de uma nova identidade nacional pós-abolição e pós-período monárquico.

¹⁴ Ver SOUZA, Vanderlei 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**; Rio de Janeiro, 2008, p. 146- 166.

Os primeiros trabalhos publicados sobre este tema no Brasil foram em 1910, entretanto a discussão sobre a miscigenação da raça¹⁵, a composição da identidade e a “preocupação” a respeito do futuro do Brasil, aconteciam desde meados do século XIX, quando diversos viajantes, cientistas e intelectuais estrangeiros em viagem ao Império, por meio de teorias científicas e de suas visões sobre raça, constatam que o país teria um futuro desfavorável devido o seu quadro de diversidade cultural. “Para esses viajantes, uma conjunção de fatores climáticos e racionais, sobretudo a larga miscigenação, era mobilizada para explicar a suposta inferioridade do homem brasileiro”, sendo assim seria muito difícil para o Brasil atingir o *status* de “mundo civilizado” (SOUZA, 2008, p. 147).

Nas primeiras décadas do século XX, o discurso eugênico estava diretamente relacionado e dialogando com os movimentos sanitaristas e higienistas, mostrando assim uma preocupação intensa dos governantes em solucionar os “problemas” do país. Neste rol de problemas, eram apontadas as proliferações de doenças, as habitações inapropriadas, os comportamentos ditos como “anormais” – o alcoolismo, a loucura – além da preocupação constante em distanciar-se do passado escravista, o qual como herança deixa uma grande população negra, esta que trazia consigo mazelas e que não condizia com o ideário de nação que o Estado buscava construir.

Diferentes de outros países, os eugenistas brasileiros, acreditavam que a miscigenação entre negros e brancos, pouco a pouco resultaria em uma “raça” mais branca – ou seja, aqui prevaleceu a ideia de branqueamento racial, e não de extermínio da “raça inferior”, embora ainda existisse uma hierarquia entre os grupos – o incentivo a imigração europeia é um exemplo desta crença.

[...] os eugenistas brasileiros acreditavam que através da miscigenação o Brasil conseguiria homogeneizar a raça nacional e integrar a nação de maneira passiva. Essa crença otimista quanto ao futuro do Brasil estava vinculada, de maneira geral, à tese sobre o branqueamento da população brasileira. Devido à intensa “mistura racial” que desde o período colonial vinha se processando entre brancos, negros e indígenas, a maioria dos intelectuais brasileiros acreditava que a nacionalidade embranqueceria num curto espaço de tempo. (SOUZA, 2008, p. 160).

Assim como as teorias higienistas e sanitaristas, as ideias eugenistas eram amplamente discutidas em diferentes espaços, dentro das Faculdades de Medicinas, em

¹⁵ Adotamos aqui o conceito de raça no lugar de etnia para enfatizar o discurso do período sobre a inferioridade dos negros frente a população branca, pois esta era uma das ideias principais defendidas e propagadas pelo movimento eugenista.

congressos sobre saúde e no meio jornalístico, e tinha também o respaldo de diferentes setores intelectuais do país – cientistas, médicos, juristas – os quais tinham um objetivo comum: a construção de uma identidade nacional brasileira.

Os movimentos disciplinadores no início da República justificaram uns aos outros, por meio de discursos legitimadores mútuos como discutido acima. Para Maria H. Patto, estes movimentos aconteceram de forma muitas vezes violenta uma vez que o “poder público brasileiro, na execução das leis e projetos de saneamento, repetia a forma tradicional de relação entre dominantes” ratificando a desqualificação das camadas mais pobres frente aos grupos mais fortes.

As ações repressivas em nome das medidas higiênicas aprovadas nos congressos médicos eram realizadas quase sempre sob a coordenação do secretário de polícia, a quem cabia vigiar usos e costumes, aplicar multas, promover despejos e dar voz de prisão aos infratores. A repressão grosseira, mais do que as sutilezas disciplinadoras, foi, portanto, o instrumento por excelência do movimento higienista brasileiro. (PATTO, 1999, 183)

A construção de uma nova identidade para o país, ou pelo menos a tentativa dessa, esteve relacionada com mudanças impulsionadas por estas políticas sanitaristas, higiênicas e por ideias eugênicas. Desta forma, era possível construir um *imaginário* a respeito do Brasil que a República almejava “criar”, assim como aquele que esta desejava se distanciar. Em conjunto com tais políticas, elaborava-se a ressignificação ética do trabalho, que então passa a ser considerado “ato enobrecedor por excelência” (SALLES, 1986, p. 57), o que discrepava com o fato de que, na prática, os ex-escravizados e os “nacionais”, eram considerados, por natureza, incapazes do trabalho produtivo. Ao buscar transformar súditos em cidadãos, havia também a necessidade de reestruturar os mecanismos de coerção políticos-jurídicos, bem como de criar um aparato educacional que resolvesse a suposta “ignorância do povo”, transformando-o em apto ao trabalho. Contudo, “povo”, inicialmente dizia respeito aos nacionais e imigrantes, excetuando os libertos (SALLES, 1986, p. 66-68): “O sistema escravista e sua expressão – o escravo – eram sempre colocados como opositores ao progresso, como representantes do atraso da Nação” (SALLES, p.109).

Em diversos momentos nos reportamos ao *imaginário* de determinada época, ou seja, na transição monarquia/república, trabalho escravo/trabalho livre. Para o conceito de *imaginário*, utilizamos o trabalho de François Laplantine e Liliana Trindade (2012), o qual parte da diferenciação entre *imaginário*, ideologia e ilusão, para então explicar o que caracteriza cada termo. Focar-nos-emos apenas na explicação referente ao *imaginário* para

compreendermos a diferença entre a realidade social da Primeira República e o *imaginário* desejado e construído pelos seus governantes com auxílio da elite intelectual vinculada a estes.

Neste sentido, o *imaginário* é o elemento que “fornece à instituição o seu caráter de autonomia em relação à sociedade e aos homens que produzem. Porém, é esse atributo de autonomia da instituição que permite a continuidade de sua existência” (LAPLANTINE; TRINDADE, 2012, p. 7), ou seja, por um lado a República buscava constituir uma imagem autônoma de si, e por outro, justamente a sua relação com real que perpetuou e estigmatizou a representação de todos os agentes envolvidos.

No *imaginário* edificado neste período, podemos elencar diversos elementos; a busca dos republicanos em construir um país “civilizado e moderno” nos moldes estrangeiros, a associação negativa entre a incapacidade dos recém-libertos serem incorporados no novo universo trabalhista e principalmente o *imaginário* e ideário da República em constituir uma identidade nacional desassociando o Brasil do seu recente passado escravista e monarquista.

A ambiguidade entre o *imaginário* construído pelos republicanos e a realidade vivida por grande parte da população, gerou um agravante, por um lado foi neste período em que o novo modelo de governo se tornou uma “institucionalização cidadã” e o qual assistiu a “eclosão de uma série de movimentos sociais”. Mas por outro lado, foi quando diversos projetos científicos, pautado pelas faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia e baseados no determinismo racial “passaram a limitar biológica e cientificamente a ação do indivíduo e a própria noção de cidadania” (SCHWARCZ, 2012. p.61).

A esperança e a expectativa geradas pela abolição da escravidão e o discurso potencializado pela República de uma sociedade mais igualitária foram substituídas pela nova realidade, a qual fora marcada fortemente pelo racismo científico:

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).

A associação entre a criminalidade e loucura, a mestiçagem e questões hereditárias eram elaboradas em diferentes esferas da sociedade, na questão biológica, pautada pelos médicos, sanitaristas e cientistas e reafirmada no discurso dos juristas e jornalistas. Além destas questões, a República gerou algo relativamente inédito. Se antes do fim do Império, alguns indivíduos, por meio da educação recebida e sua consequente erudição, conseguiam se

distinguir dos demais, a partir da abolição da escravidão assistiram uma parte da população ganhando a “cidade e a condição de liberto” e “muitos não admitiam ver-se confundidos e misturados com negros e mulatos recém-saídos da escravidão” (SCHWARCZ, 2012. p.66).

Na verdade a abolição “aboliu” todo um complexo sistema de mecanismos sociais de distinção, tão próprios e necessários em uma sociedade de tipo estamental, o cuja diferenciação se dava por nascimento. Durante o Império, e pela própria natureza do regime escravocrata, previa-se a mobilidade e no limite a alforria, com o detalhe de que essa dirigia exclusivamente ao indivíduo. Significa dizer que a escravidão possibilitava por vezes a mobilidade individual, mas não social em maior escala. (SCHWARCZ, 2012. p.66).

Devido este caráter “flexível” do Império, do qual, as teorias raciais ainda não tinham sido proliferadas com tanta força, muitos acreditavam em um futuro melhor e que o progresso poderia englobar a todos. Sendo assim, com a materialização da República e as diversas transformações que vieram com ela, desde a reorganização dos espaços, a exclusão social sofrida por muitos negros e pobres e a própria intensificação de teorias raciais, fizeram com que o antigo sistema de governo fosse lembrado por muitos com certo saudosismo e a governo republicano como retrocesso.

Entretanto, apesar da expulsão dos pobres dos diversos espaços públicos em prol da modernização do Rio de Janeiro e da busca incessante da República para inserir-se no movimento da *Belle Époque* europeia, os marginalizados do sistema continuaram a seguir sua vida, inventam e criavam formas de sobrevivência como aponta José Murilo de Carvalho:

Mas, se o novo Rio criando pela República aumentava a segmentação social e o distanciamento espacial entre setores da população, as repúblicas vindas do Império, continuavam a viver, renovar-se, a forjar novas realidades sociais e culturais mais ricas e mais brasileiras que os versos parnasianos e simbolistas. (CARVALHO, 1991, p. 41)

As diferentes formas de resistência, como a mudança de suas habitações das regiões centrais para os morros, as denúncias feitas por escritos do período em relação à marginalização dos pobres e dos ex-cativos demonstram que a Primeira República foi um período complexo, o qual transformou a vida das pessoas de diferentes camadas, desde o espaço que elas deveriam habitar, até o *imaginário* construído para cada grupo.

2.2 Lima Barreto e a Primeira República

O escritor Afonso Henriques de Lima Barreto, negro, nasceu no Rio de Janeiro em 1881, na mesma década da abolição da escravatura e o início da República. Sua história de vida sempre esteve relacionada com este processo de mudanças, porque seu pai João Henriques era tipógrafo na Tipografia Nacional, mas no ano seguinte ao início da República sente-se perseguido pelo novo governo e passa a ser escriturário das Colônias de Alienados da Ilha do Governador. A mãe do escritor, Amália Augusta, era professora primária, mas faleceu quando ele tinha seis anos de idade (ENGEL, 2008. p.15).

Apesar de Lima Barreto ter tido uma trajetória de vida peculiar, pois apesar de sua condição social e étnica, conseguiu estudar e chegou a cursar engenharia na Escola Politécnica do Colégio Paula Freitas custeada pelo protetor da família, o Visconde de Ouro Preto. Entretanto “após ter sido reprovado em Mecânica e vendo-se obrigado a assumir a responsabilidade pela sobrevivência da família, Lima Barreto abandona a Escola Politécnica” (ENGEL, 2008. p.15), se inscreve e é aprovado para o cargo de amanuense¹⁶ na Diretoria do Expediente da Secretaria de Guerra em 1903.

De início, Barreto pleiteou a carreira de engenheiro, mas acabou se tornando funcionário público, sem nunca ter abandonado sua real paixão e o objetivo de ser um escritor reconhecido. Sua atividade como escritor foi ampla e evidenciada em diferentes atividades, como jornalista em diversos jornais e revistas – a exemplo do *Gazeta de Notícias*, *O Paiz*, *Corredio da Manhã*, *Careta*, *Fon! Fon!*, *A.B.C*, *A Notícia*, *Hoje*, *Rio Jornal* (ENGEL, 2008. p.16). Além dos diversos romances, contos, diários, crônicas escritas pelo autor, alguns publicados em vida e outros postumamente.

Barreto, no entanto, sofreu a frustração de não ter vivido apenas de seu trabalho como literato, pois devido à condição financeira de sua família, sobretudo a partir da doença do pai, o autor se viu impedido de viver apenas da sua atividade intelectual e literária. Apesar de dividir-se em suas diversas ocupações e projetos, Lima Barreto teve uma produção muito intensa, observou atentamente as mudanças que o cercavam, desde a mudança física e geográfica que passava a capital do país até as mudanças sociais acarretadas pela “busca da civilização”.

¹⁶ Amanuense: o que escreve textos à mão; escrevente, copista, secretário; funcionário de repartição pública que geralmente fazia cópias, registros e cuidava da correspondência.

A remodelação da cidade esteve longe de ser um processo consensual e tranquilo, por mais que, ao final, uma das consequências seria por fim às epidemias que matavam milhares de pessoas [...]. Os preços sociais foram altíssimos. Os motivos ou motivações nunca foram neutros, por mais que fosse isto que quisesse fazer crer. (ANGELIM, 2008. p.20)

A remodelação do Rio de Janeiro em seus diversos aspectos, como já dissemos, por um lado foi justificada pela necessidade de higienizar a cidade visando evitar e acabar com diversas doenças que assolavam a população, e por outro, o mais criticado por Lima Barreto, aconteceu por uma questão estética de importação e incorporação de um ideário exterior a realidade brasileira. O escritor observava que a remodelação da capital muitas vezes acontecia de forma invasiva, desrespeitando a história do Rio de Janeiro e esta opinião fora expressa em suas crônicas:

[...] Eu não me atrevo mesmo a dar opinião sobre a retirada das grades do Passeio Público. Hesito. Mas, uma coisa que ninguém vê e nota é a contínua derrubada de árvores velhas, vetustas fruteiras, plantadas há meio século, que a aridez, a ganância e a imbecilidade vão pondo abaixo com uma inconsciência lamentável. Nos subúrbios, as velhas chácaras, cheias de anosas mangueiras piedosos tamarineiros, vão sendo ceifados pelo machado impiedoso do construtor de avenidas. [...] (BARRETO, 1961, p.87-88).¹⁷

Podemos observar no fragmento acima e em tantas outras crônicas do autor, o seu sentimento e sua crítica em relação às políticas públicas do período, as quais não respeitavam a história da cidade e marginalizava compulsoriamente a maior parte da população. “Lima Barreto detectou as contradições que atravessavam o processo de urbanização e o desenvolvimento do capital industrial e financeiro no Brasil” (ANGELIM, 2008. p. 27) e sempre que possível, denunciava estas incoerências publicamente.

O questionamento do autor em relação à modernização do país o fez constatar que a “civilização” tão almejada pelo governo não era um artifício que beneficiava a todos e nem tão pouco o “progresso” objetivado era universal, pois tanto um elemento quanto o outro eram excludentes e apenas favorecia uma parcela pequena da população. Lima Barreto constatou então que, apesar dos anos, a República fora de fato excludente.

Veio, entretanto, vontade de lembrar-me o estado atual do Brasil, depois de trinta e dois anos de República. [...] Eu me comovi com a exposição do doutor Ciro, mas me lembrei ao mesmo tempo do aspecto da Favela, do Salgueiro e outras passagens pitorescas desta cidade. Em seguida, lembrei-me de que o

¹⁷ Parte da crônica *A Derrubada*, publicada pela primeira vez no Jornal *Correio da Noite*, em 31 de dezembro de 1914.

eminente senhor prefeito quer cinco mil contos para reconstrução da avenida Beira-Mar, recentemente esborrachada pelo mar. Vi em tudo isso a República; e não sei por quê, mas vi. Não será, pensei de mim para mim, que a República é o regime da fachada, da ostentação, do falso brilho e luxo de *parvenu*, tendo como *repoussoir* a miséria geral? (BARRETO, 1921) ¹⁸

Mesmo após três décadas de República, o autor não conseguiu ver com entusiasmo a situação em que o Brasil se encontrava, pois a miséria, segundo Lima Barreto, ainda era latente, e tudo que fora construído era apenas estético e não alterou a situação real do país.

Schwarcz aponta que Lima Barreto “denunciou como poucos as falácias da modernidade, a violência das práticas policiais, os costumes importados, as modas fúteis e os processos acelerados de exclusão social” (SCHWARCZ, 2012, p.68) isto porque o autor além de observador atento das transformações do período, como qualquer escritor, estava imerso no universo o qual retratava e sua trajetória de vida estava estritamente relacionada com República que analisava.

As observações, críticas e reflexões de Lima Barreto não se restringiram às mudanças estéticas sofridas pela capital, pois as políticas higienistas, sanitaristas e o movimento eugênico também eram alvos de seus escritos. Este último, como aponta Schwarcz, afetou diretamente a vida do escritor e foi um assunto que o inquietou durante toda sua existência, pois de um lado Barreto questionava o modelo de cidadania que era imposto pela República e denunciava a situação precária dos pobres e negros, por outro muitas vezes acreditava que a sua condição de negro é que o impedia de ter o reconhecimento almejado, lamentando algumas vezes o fator de ter nascido mulato.

Talvez essa “multivalência” que Lima Barreto sentiu na pele explique não exatamente uma contradição ou um recuo do autor negro-mestiço em relação à massa popular dos negros e mestiços, mas sim sua consciência, talvez nem tão clara para o próprio Lima Barreto, de que a promoção social de negros e mestiços no Brasil dependia da agregação de variáveis positivas, como pela educação civil. (SCHWARCZ, 2012. p.72)

Apesar da sua oposição constante contra a República, o escritor não pode ser taxado como monarquista¹⁹. Em várias passagens de suas obras, Barreto retratou que a materialização República como sistema político, ocorrera em um meio restrito, sem nenhuma

¹⁸ Fragmento da crônica *15 de Novembro*, publicada inicialmente na revista *Careta* no dia 26 de novembro de 1921.

¹⁹ Lima Barreto durante a década de 1910 envolveu em diversos movimentos anarquistas e apoiava abertamente as causas operárias.

comoção popular, diferentemente da abolição da escravidão, assinada no ano anterior. Além deste fator, o autor “sentiu na pele” que o novo sistema de governo não mudou a condição social dos pobres e negros, mas, pelo contrário, acabou por acentuar a marginalização destes, seja pela falta de políticas que beneficiavam estes grupos, ou por causa das teorias “científicas” que ratificavam certa inferioridade destas camadas.

Entre muitos assuntos discutidos no período republicano, de como construir uma sociedade mais “organizada” e menos “atrasada”, temas referentes ao comportamento das pessoas eram cada vez mais recorrentes e, destes, a loucura e o alcoolismo eram debatidos.

Temas como loucura andavam em voga, e, sobretudo num país mestiçado, não eram poucos os teóricos que defendiam teses sobre a maior incidência de casos numa nação de raças em desequilíbrio, e o manicômio parecia ser seu grande laboratório. (SCHWARCZ, 2012. p.76)

Como já exposto, o movimento eugênico brasileiro acreditava que estes comportamentos – tidos como patologias – poderiam ser hereditários e deveriam ser combatidos. Lima Barreto estava imerso neste universo, seu pai fora diagnosticado com distúrbio de comportamento, ou seja, fora tido como louco, e o próprio autor durante sua vida adulta tivera muitos problemas com alcoolismo. Além deste fator, enquanto seu pai era considerado saudável, ele trabalhou na colônia dos alienados e Barreto e seus irmãos, desde pequenos, tiveram contato com este universo da loucura.

O problema com o álcool e a alucinações decorrentes ao uso excessivo da bebida culminou nas diversas internações no Hospício Nacional de Alienados. Nos períodos em que estivera internado, Barreto continuou a escrever e refletir sobre sua própria vida e seu futuro. Constatava com medo, que poderia ter herdado a loucura de seu pai:

Sua história pessoal parecia repetir o que as teorias raciais da época, e os prognósticos mais negativos e deterministas, apontavam: não se escapava da raça da origem e dos seus estigmas. Afinal, segundo as teorias da degeneração, indivíduos miscigenados carregariam “vícios” das duas raças que as formavam. Estabelecia-se uma correlação clara entre raça e doença mental, e se a loucura não tinha uma única raça, negros e mestiços estavam mais predispostos a ela, na medida em que eram entendidos como intelectualmente inferiores. (SCHWARCZ, 2012. p.76- 77)

Esta constatação, no entanto não era gratuita, ela estava intimamente relacionada às teorias raciais amplamente divulgadas e aceitas que circulavam a sociedade brasileira no início do século XX. Lima Barreto assim, desde sua infância até a sua morte viveu intensamente a contradição entre ser um intelectual “letrado” e sua origem social. Justamente

estes fatores fizeram de seus textos um conjunto rico e de certa forma um testemunho da República em suas primeiras décadas de formação.

Adentrando agora mais especificamente nas características de suas obras, Nádia Maria Weber Santos (2011) analisa o ato combativo de Lima Barreto e o relaciona à sua condição social e à exclusão sofrida pelo mesmo em vários aspectos. Esta exclusão fora sofrida dentro do meio intelectual, o qual muitas vezes apontou a literatura do escritor como autobiográfica, diante do novo sistema político brasileiro, seja por sua origem racial ou social, e por não se enquadrar na literatura dominante da época.

Ele encontrava em sua experiência marginal, em sua sensibilidade de escritor e, não menos importante, nas ruas do Rio de Janeiro, uma forma de expor o momento social, cultural, político e econômico pelo qual passava o Brasil. Era um momento de passagem, uma transição, que anos depois seria pensado, também, a partir de suas obras. Sua vida, marcada por sentimentos de profunda solidão e de exclusão, foi matéria prima para seus escritos, não obstante o literato tenha extrapolado estes sentimentos para dar forma a uma forte obra literária. (SANTOS, 2011, p.4).

A frustração por não ter se dedicado apenas à sua paixão de escritor, os problemas financeiros que o acompanhou durante a vida toda e a marginalização sofrida devido à sua condição racial marcaram as obras do autor, estas que têm uma linguagem simples e tratam sempre de personagens tão comuns, tão cotidianos.

O caráter urbano e o realismo social estão presentes nas obras do escritor, mas principalmente a sua origem social é refletida em sua forma de pensar. Lima Barreto tentou a vida inteira dissociar o conceito de inteligência relacionada à condição social, entretanto “a violência da sociedade brasileira que, pelo preconceito, restringe as possibilidades de vida aos negros e aos seus descendentes, está presente em toda obra de Lima Barreto” (MACHADO, 2002, p.57).

Maria Cristina analisa o fio condutor nas obras do escritor, um “grito de dor”, desabafo, decorrente da marginalidade do sofrida por Barreto em relação ao campo da “República das Letras” (MACHADO, 2002, p.66), este campo literário o qual o autor se distanciava dos cânones do momento, ou melhor, não obteve o reconhecimento almejado em vida.

As condições existenciais de Lima Barreto e o intenso sofrimento que delas decorreu foram marcas tão fortes em sua literatura, que lhe imprimiram não só a temática dominante –a questão do preconceito enlaçada em traços bibliográficos- como também a forma literária que rompe com os cânones estabelecidos até então no universo literário brasileiro. Sua obra transforma em um grito de protesto contra sua origem, contra o sofrimento dos que vivem nas mesmas condições. (MACHADO, 2002, p.58).

Lima Barreto durante sua trajetória considerou a literatura como objeto máximo de sua vida, introduziu ao campo a temática social, a militância literária e vivenciou a própria transformação da imprensa, tornando-se um grande colaborador de jornais com cunhos sociais e políticos. O autor buscou estabelecer o papel entre o intelectual e seu público, por meio de uma linguagem clara e uma escrita simples.

Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República (2003) obra do historiador Nicolau Sevcenko faz um estudo intenso sobre este período a partir do diálogo historiográfico com as obras de Lima Barreto e Euclides da Cunha. Este momento, como já citado acima, foi caracterizado por uma transição política a qual necessitava inserir o país no contexto exterior a si, o da *Belle Époque*, mas que vivia o paradoxo da sua realidade social: modernizar-se a todo custo, mesmo que para isto fosse necessário excluir grande parte da população que não condizia com este ideário civilizado.

Lima Barreto, segundo Sevcenko, traz à literatura uma originalidade a qual não distingue estilos literários, elevando assim seus escritos a um caráter combativo, social, além da busca pelo estético. Barreto conseguiu assim discutir uma amplitude de temas diversos, mas sempre se ocupou do cotidiano, das baixas camadas sociais, das transformações dos ambientes, ou melhor, do Rio de Janeiro. Elementos estes que são importantes para o estudo historiográfico do período, segundo o historiador:

O estudo da literatura conduzido no interior de uma pesquisa historiográfica, todavia, preenche-se de significado muito peculiares. Se a literatura moderna é uma fronteira extrema do discurso e o prosclênio dos desajustados, mais do que o testemunho da sociedade, ela deve trazer a si a revelação dos seus focos mais candentes da tensão e mágoa dos aflitos. Deve traduzir no seu âmago mais um anseio de mudança do que os mecanismos da permanência. (SEVCENKO, 2003, p. 29).

Por fim, o escritor carioca, neste sentido, deixou uma obra muito vasta, caracterizado como um romancista social e um grande cronista, o qual colocou como protagonistas de seus romances personagens que viviam à margem do sistema. Com seu estilo simples e ao mesmo tempo muito crítico, por meio de suas crônicas, posicionou sua visão de mundo e suas reflexões acerca da Primeira República.

2.3 A Literatura como Fonte Histórica

Antônio Celso Ferreira (2009) aponta que a palavra *fonte* começou ser recorrente na historiografia a partir de meados do século XIX, quando a história passou a ser

uma disciplina acadêmica. No entanto a palavra era comumente usada como sinônimo de documento, acabando por carregar um conteúdo de “verdade”. Em um contexto em que várias áreas buscavam alcançar um *status* científico, a história não ficou de fora e por meio da Escola Metódica francesa “encarregou-se de estabelecer os parâmetros metodológicos orientadores da crítica interna e externa das fontes com o objetivo e assegurar a autenticidade documental” para então poder reconstituir o passado de maneira objetiva (FERREIRA, 2009, p. 63). Durante este período de institucionalização de seu campo, a História “perseguiu o ideal de afirmar-se no tronco das ciências tentando desvencilhar-se da filiação da arte literária”, de modo que a literatura seria uma “modalidade impura de conhecimento” (FERREIRA, 2009, p.133).

A fonte neste período, como já mencionado, estava relacionada diretamente com os documentos, mais especificamente os oficiais, pois era por meio destes que seria possível escrever uma história cronológica a qual organizava os eventos e acontecimentos nacionais. As fontes que agora são utilizadas pelo historiador, como as fontes literárias, artísticas e qualquer outra que não tivesse um caráter oficial, não eram passíveis de remontar uma verdade histórica, como era objetivado pelos historiadores do período.

Durante o século XX, assistimos gradualmente a transformação do significado de fonte histórica, uma vez que a “revolução documental acabou com o império do documento escrito, permitindo que o olhar do historiador se desviasse dos documentos oficiais [...] típicas da história positivista” e passou a olhar “para uma quantidade indefinível e de enormes vestígios do passado: imagens, filmes, crônicas [...]” e neste contexto de mudança de significado não apenas do conceito fonte, mas da própria forma em que o historiador se posiciona a ela, a fonte literária é muito fecunda para o estudo da história (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.115).

A ampliação do conceito de fonte histórica e mudança do olhar do historiador para esta fonte “inseriram-se no crescente movimento de renovação da historiografia no século XX, ocorrido primordialmente na França, mas com repercussões em vários países, incluindo o Brasil”. A revista fundada em 1929 por Lucien Febvre e March Bloch *Annales d’Histoire Économique et Sociale* teve um papel muito importante neste processo, pois contrapunha-se “à historiografia político-factual da Escola Metódica” colocando em pauta uma história-problema a qual buscava compreender a complexidades das relações e experiências humanas (FERREIRA, 2009, p. 63).

Ferreira aponta que a História das Mentalidades tendo como precursor Lucien Febvre, de certa forma abriu espaço para o trabalho e investigação do texto literário. E

desde a década de 1970²⁰ a nova geração de historiadores franceses ampliaram as formas de abordagens dos documentos e os elementos problemas da história passaram

a abranger objetos tais como o inconsciente, o cotidiano, a língua, a literatura, o mito, a infância, a juventude, a festa, os meios de comunicação, entre outros [...] os novos historiados também estimularam a pesquisa de novos documentos - escritos, sonoros, visuais. (FERREIRA, 2009, p. 64)

Pensando assim, no uso da fonte literária na pesquisa histórica, Sandra Jatahy Pesavento em *História e literatura: uma velha-nova história* (2006) elenca pontos importantes que devemos considerar ao trabalhar com estes dois campos de conhecimento. O primeiro refere-se ao esclarecimento de que estamos trabalhando no campo da História Cultural, pois foi a partir dela que novos agentes foram inseridos na área que ampliará não apenas o campo documental, possibilitando o uso da literatura como fonte do historiador, mas também a própria concepção do estudo do homem, atingindo a investigação da mentalidade.

Como discutido acima, antes da aproximação entre as duas áreas, durante o século XIX e parte do século XX, a situação era oposta, pois a história em sua busca pela cientificidade que não via a literatura como uma fonte “confiável” e científica. Já os literatos afastavam-se do campo da história mesmo na produção de seus romances históricos. Embora esse distanciamento fosse objetivado, a “história e literatura modernas, desde o seu início, compartilharam o interesse pelo humano – o homem, alçado à condição de objeto de conhecimento” (CAMIOTTI; NAXARA, 2009. p. 20), ou seja, apesar das especificidades de cada área, o análise do homem sempre foi um objeto comum.

A partir da década de 1970, numa escala global, e dos anos 1980, no Brasil, assistimos a reaproximação destes campos como áreas de pesquisas, isto porque “costumes, valores compartilhados, manifestações culturais, vínculos identitários [...] passaram a ser foco de interesse de historiadores, em abordagens tributárias da nova história e da história social” (CAMIOTTI; NAXARA, 2009. p. 25).

Pesavento, neste sentido, afirma que o encontro entre literatura e história ainda é um assunto complexo, o qual gera diversas discussões, entretanto a autora delimita o seu objetivo do uso da fonte literária na pesquisa histórica:

²⁰ O manifesto chamado *Nova História – Faire de l’histoire* – organizada por Pierre Nora e Le Goff, propunha a ampliação do território temático do historiador.

[...] nosso enfoque numa perspectiva que, a nosso ver, tem se revelado proficua neste giro do olhar sobre o mundo e que redimensiona, por sua vez, as relações entre a história e a literatura. Referimo-nos aos estudos sobre o *imaginário*, que abriram uma janela para a recuperação das formas de ver, sentir e expressar o real dos tempos passados. (PESAVENTO, 2006, p.2)

Assim, a literatura passa a ter um significado mais amplo, por meio da qual é possível atingir o *imaginário* social de um determinado período, ela carrega significado, intenções e, por meio destas perspectivas do real, o historiador consegue explorar vários elementos, como a “atividade do espírito que extrapola as percepções sensíveis da realidade concreta, definindo e qualificando espaços, temporalidades, práticas e atores, o *imaginário* representa também o abstrato, o não-visto e não-experimentado” (PESAVENTO, 2006, p.2).

O *imaginário* é sistema produtor de ideias e imagens que suporta, na sua feitura, as duas formas de apreensão do mundo: a racional e conceitual, que forma o conhecimento científico, e a das sensibilidades e emoções, que correspondem ao conhecimento sensível. (PESAVENTO, 2006, p. 2)

Para atingir este *imaginário* existem estratégias metodológicas que os historiadores não podem desconsiderar. Devemos ter em mente que o *imaginário* faz parte de uma construção social, portanto é datada, e estes pontos devem ser o motor do processo de construção do conhecimento tendo a literatura como aliada. Portanto, ambas as áreas “correspondem a narrativas explicativas do real que se renovam no tempo e no espaço, mas que são dotadas de um traço de permanência ancestral: os homens” (PESAVENTO, 2006, p. 3). Desde sempre, tais áreas expressaram pela linguagem o mundo do visto e do não visto, através das suas diferentes formas: a oralidade, a escrita, a imagem, a música. (PESAVENTO, 2006, p. 3).

[...] literatura e história são narrativas que tem o real como referente, para confirmá-lo ou negá-lo, construindo sobre ele toda outra versão, ou ainda para ultrapassá-lo. Como narrativas, são representações que se referem à vida e que a explicam. (PESAVENTO, 2006, p.3)

A literatura neste sentido tem um lugar privilegiado de nos permitir dialogar com o *imaginário* da época, entretanto não há um compromisso em relação à História, ou seja, com a plausibilidade histórica, por mais que seus personagens estejam imerso em determinada realidade, pois não é esta sua finalidade ou natureza. Já a historiografia apresenta determinadas finalidades e através de uma metodologia própria, interpreta as fontes com pretensão de se aproximar da verdade. O uso dos dois campos devem ser postos como uma visão de confronto, ou seja, de possibilidades distintas para um determinado conteúdo histórico.

A literatura é, pois, uma fonte para o historiador, mas privilegiada, porque lhe dará acesso especial ao *imaginário*, permitindo-lhe enxergar traços e pistas que outras fontes não lhe dariam. Fonte especialíssima, porque lhe dá a ver, de forma por vezes cifrada, as imagens sensíveis do mundo. A literatura é narrativa que, de modo ancestral, pelo mito, ou pela prosa romanesca fala do mundo de forma indireta, metafórica e alegórica. Por vezes, a coerência de sentido que o texto literário apresenta é o suporte necessário para que o olhar do historiador se oriente para outras tantas fontes e nelas consiga enxergar aquilo que ainda não viu. A literatura cumpre, assim, um efeito multiplicador de possibilidades de leitura. (PESAVENTO, 2006, p. 7-8)

O texto literário, composto por uma narrativa, é uma criação humana que pode ser “livre e condicionada”, “mítico e histórico”, a literatura assim é “indissociável do *imaginário*” que por sua vez é fruto da experiência humana (FERREIRA, 2000, p. 133). A fonte literária, não apenas no ofício do historiador, mas também no ensino e aprendizado histórico permite aos alunos ver as diferentes possibilidades e narrativas a respeito da leitura de um mesmo passado, o que se denomina *multiperspectividade*. Assim, o entendimento destes estudantes não se restringirá à compreensão do conteúdo estudado, ela irá além, pois a dimensão histórica daquele passado poderá ser acessada.

Valdeci Rezende Borges (2010) parte do pressuposto que tanto a história, como toda fonte documental são representações do passado e, partir desta premissa, é possível debater as possibilidades do uso das fontes literárias na pesquisa histórica. O pesquisador chama atenção para o papel das narrativas como representantes de uma realidade existente, sejam estas “históricas ou literárias”, construindo assim “uma representação acerca da realidade, procura-se compreender a produção e a recepção dos textos, entendendo que a escrita, a linguagem e a leitura são indivisíveis e estão contidas no texto” (BORGES, 2010, p. 95).

Desta forma, o historiador precisa trabalhar nestas diferentes esferas ao optar para literatura como fonte histórica. A contextualização do texto que se trabalha é fundamental para “elucidar o lugar em que foi produzido, seu estilo, sua linguagem, a história do autor, a sociedade que envolve e penetra o escritor e seu texto”. Além deste ponto, é preciso que o historiador tome as “representações do mundo social, como práticas intelectuais, dentre elas, as ficcionais, como as literárias, são sempre marcadas por múltiplos, complexos e diferenciados interesses sociais” (BORGES, 2010, p. 96).

Assim como trabalho com outros documentos, a fonte literária precisa ser problematizada e questionada e tida como uma narrativa possível de um determinado contexto

o qual precisa ser dialogada com outras. Ao se trabalhar com a literatura, é preciso também que o historiador tenha em mente ao leque de possibilidades que pode ser extraído desta área.

No universo amplo dos bens culturais, a expressão literária pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha expressional de uma época, pois um produto sociocultural, um fato estético e histórico, que representa as experiências humanas, os hábitos, as atitudes, os sentimentos, as criações [...] e as questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico. (BORGES, 2010, p. 98)

A literatura é “constituída a partir do mundo social e cultural e, também, constituinte deste; é testemunha efetuada pelo filtro de um olhar, de uma percepção e leitura da realidade, sendo inscrição, instrumento e proposição (BORGES, 2010, p. 98), desta forma o texto literário “perscrutada pelo olhar do historiador que, de seu presente, propõe e escolhe caminhos a serem percorridos, buscando possibilidades nessa incessante relação de construção do passado” (CAMILOTTI; NAXARA, 2009. p. 44).

Borges finaliza seu pensamento ratificando que a literatura, em seus diferentes gêneros “apresenta-se como uma configuração poética do real, que também agrega o imaginado, impondo-se como uma categoria de fonte especial para a história cultural de uma sociedade” (BORGES, 2010, p. 108).

Entendemos então que, a contribuição da narrativa para a escrita da história e a fonte literária como evidência da história pode ser ampliada para as salas de aulas para discutir com os alunos a natureza do conhecimento histórico, uma vez que este é fruto da construção humana.

CAPÍTULO III

A AULA-OFICINA: AS CRÔNICAS DE LIMA BARRETO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Focar-nos-emos, neste capítulo, na discussão sobre a aula-oficina como paradigma educacional (BARCA, 2004) para a problematização do uso da literatura no ensino de história conforme uma aproximação com o campo da Educação Histórica. Discutiremos os aspectos que norteiam este campo investigativo, salientando a metodologia, dialogando com as intervenções realizadas em sala de aula. Entendemos que a Educação Histórica, além de ser um campo investigativo pautado na epistemologia da história como mencionado no primeiro capítulo, também pode ser destacado como metodologia, em especial, quando nos referimos à aula-oficina. Das duas formas, como pesquisa e como metodologia, a Educação Histórica tem como meta a qualidade no ensino e aprendizado histórico (BARCA, 2008, p. 24). A pesquisa, podemos dizer, seria pautada na problemática: “o que os alunos sabem sobre história? Como aprendem a história?”, ou seja, seria um “diagnóstico” do conhecimento histórico dos sujeitos. Já a metodologia parte da indagação “se os saberes históricos dos alunos são estes, como posso torná-los mais satisfatórios?”, o que de certo implica em um “prognóstico”.

A aula-oficina compreende uma prática reflexiva, quando a reflexão é mobilizada para a ação, articulando teoria e prática (CAINELLI; RAMOS, 2014)

3.1 A Aula-Oficina como Paradigma Educacional

Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Garcia (2005) discutem a construção do conhecimento histórico em sala de aula como componente primordial do ensino de história, partindo das relações entre professor, alunos e o conhecimento trabalhado em sala de aula. O saber escolar é composto por “experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p.299). As autoras reafirmam a importância de assegurar e permitir que a aula de história possibilite a interação entre o conhecimento discutido e a experiência da vida cotidiana de cada agente envolvido.

A experiência de cada sujeito resultará na apropriação que ele fará da história, mas para que o ensino de história mobilize estas relações individuais e coletivas, do ponto de vista de uma perspectiva histórica, a disciplina e a prática docente precisam ser problematizadas. Como pontuado em capítulo anterior (Capítulo I), as discussões sobre ensino e aprendizado histórico são fundamentais para que a sala de aula seja um local transformador

tanto para o educando quanto para o educador, no qual permitirá que ambos consigam tecer ligações entre o objeto estudado e a sociedade em que estão inseridos.

A partir do momento em que as ligações entre passado, presente e futuro são feitas, é possível explicar e entender como determinados comportamentos sociais atuais são resultantes de ações humanas passadas e que estes comportamentos são construídos historicamente. Podemos tomar como exemplo, o preconceito racial presente em nosso país, que nunca foi institucionalizado, mas que permanece na nossa sociedade e que não deixou de existir com a abolição da escravidão, pelo contrário, talvez tenha até mesmo se intensificado (ANDREWS, 1998).

A forma que o passado é apresentado para os estudantes é importante para a desconstrução da história como uma disciplina fechada, distante da realidade dos alunos e de suas vidas cotidianas. Para a problematização do conteúdo a ser trabalhado e do próprio passado, Marlene Cainelli (2008) chama atenção para uma questão importante para prática docente:

um dos primeiros passos é fazer com que o educando perceba que o objeto do trabalho da disciplina de história é o conhecimento histórico elaborado por historiadores, cuja matéria-prima é o passado. É importante destacar que professores e alunos, ao se dedicarem ao ensino de história em sala de aula, não trabalham com o passado em estado bruto, e sim com a lapidação produzida pelos historiadores sobre este. (CAINELLI, 2008, p. 99)

Essas lapidações são as diferentes narrativas históricas produzidas pelos historiadores, possibilitando que o passado seja visto por diferentes perspectivas. Desta forma, os alunos, juntamente com o professor, podem problematizar o passado, refletindo quem são os agentes presentes e ausentes destas narrativas e porque elas foram escritas de determinada forma.

Pensando especificamente no ensino de história e como este pode ser problematizador, os estudos de Isabel Barca, principalmente em seu texto sobre o que é a aula-oficina (2004), são esclarecedores. A pesquisadora identifica diferentes paradigmas educacionais predominantes do ensino de história, nos quais, em menor ou em maior grau, acabam por excluir o aluno como sujeito ativo do processo de ensino e/ou aprendizagem. Nestes modelos discutidos por Barca, o primeiro paradigma, nomeado como *aula conferência*, tem como base o professor como detentor do saber verdadeiro e o aluno como um mero receptor. No que diz respeito à *aula colóquio*, já existe uma problematização do conteúdo trabalhado, ou seja, existe uma problematização do saber, entretanto esta ação ainda é centralizada educador.

Para superar a visão da história como senso comum e atingir a sua complexidade, a *aula-oficina* é um modelo educacional enriquecedor, pois possibilita uma relação entre professor e aluno que propicia a construção do conhecimento. O primeiro toma para si o papel de investigador social, indo além da relação mecânica e hierárquica de detentor do conhecimento, e o aluno não é tido apenas como receptor (BARCA, 2004, p.133). No desenvolvimento das aulas de história, para a autora, é preciso que exista um planejamento que englobe os objetivos pretendidos por parte do professor, pois “imaginar a aula em concreto, *a priori*, é fundamental para o sucesso em termos de perspectivação da aprendizagem” (BARCA, 2004, p.135) de forma integrada com os planos mais gerais, como planos semestrais, anuais e etc. Este planejamento não se restringe à organização da aula em si, mas à própria visão do processo como um todo.

No que diz respeito ao planejamento da aula-oficina, o professor selecionaria o conteúdo/temática (conceito substantivo) a ser trabalhado com a turma, em nosso caso, a situação dos negros no período após a abolição. Antes de se discutir o assunto em sala de aula é necessário a investigação dos conhecimentos trazidos pelos alunos sobre o tema (conhecimento prévio), seja através de uma interação oral, seja por meio de um instrumento investigativo escrito. Após esta primeira verificação, escolhe-se a fonte histórica que será trabalhada em sala, como as crônicas de Lima Barreto, para tornarem-se objeto de problematização em aula com a participação ativa dos estudantes, permitindo que eles a analisem e a comparem com outros discursos sobre o tema estudado, ou seja, em suas vivências cotidianas ou escolares.

Neste momento, algumas indagações são realizadas em relação às fontes junto com os alunos, o que será adiante minuciado. A seguir, os alunos podem produzir suas próprias narrativas, e assim optamos por obtê-las segundo um exercício imaginativo com um personagem fictício que viveria no período abordado. Ao final, o professor, para ter uma ideia do andamento do processo de ensino e aprendizagem, pode analisar tais narrativas produzidas pelos alunos e agrupá-las de acordo com categorias desenvolvidas ao longo das aulas-oficinas. Em nosso caso, essa fase representa os resultados tanto de nossa pesquisa como da prática em sala de aula, que se justapõem. Todas estas etapas de construção da ação pedagógica podem ser importantes para o resultado satisfatório da aprendizagem histórica do aluno. A partir da análise das narrativas dos estudantes é possível identificar como eles interpretam o conhecimento histórico (SOLÉ; REAIS; MACHADO, 2014. p.13) e como o aprendizado vai se configurando nas diferentes etapas das aulas. A avaliação prévia sobre o conteúdo a ser trabalhado permite ao professor, analisar, no decorrer e no fim das atividades como diferentes alunos pensam

historicamente e como cada um foi construindo o conhecimento acerca dos conteúdos históricos.

A aula-oficina então consiste em uma metodologia de ensino que engloba e visa trabalhar com diversas potencialidades dos alunos, mas para que este modelo seja possível, é imprescindível enxergar os alunos em seu contexto social, identificando previamente os seus conhecimentos sobre o assunto, de maneira ampla e relacional com o conteúdo trabalhado em sala. Além da percepção da relação que cerca o conhecimento posto em sala de aula, outros aspectos do cotidiano escolar têm novos significados. O saber pode ser trabalhado do ponto de vista científico, epistemológico e mesmo em sua face do senso comum, sempre problematizado conjuntamente. A avaliação que outrora se restringia predominantemente a provas escrita, passa a ter um caráter diagnóstico no qual abrange materiais produzidos pelos alunos (narrativas), além de considerar diferentes tipos de produção, seja ela escrita ou mesmo oral.

Lindamir Fernandes (2007) em um artigo resultante da pesquisa desenvolvida no PDE²¹ discute como projetar uma unidade temática, a partir dos pontos elencados por Isabel Barca (2004), sintetizando o que propomos. Esse processo é composto por diferentes etapas: definição temática, preparação da investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, a aplicação deste instrumento, a categorização e análise pelo professor, a problematização junto aos alunos, passando pela intervenção pedagógica, a produção dos alunos e a análise desta trajetória (FERNANDES, 2007, p.10).

A aula de história, baseada na aula-oficina, não se reduz a acumulação de conteúdo para os alunos ou ao repasse de informação por parte do professor, mas se torna um espaço de troca, de vivência entre diferentes experiências individuais e coletivas.

Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299-300).

A história ensinada passa a ser repleta de sentido dentro e fora do espaço escolar, permitindo que os sujeitos acessem suas vivências e convertam-nas em conhecimento

²¹ O PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) é um programa provido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, tendo como ênfase a formação continuada dos professores, vinculada às orientações de Universidades Públicas do Estado do Paraná, sendo desenvolvido em diferentes cidades e universidades.

aprendido, o que chamamos de *literacia histórica*, ou seja, a capacidade de pensar a realidade de forma histórica.

3.2 A Fonte Histórica no Ensino de História

Da mesma forma como no ofício do historiador, a fonte histórica é o ponto de partida para materialização e concretização da aula-oficina. A interpretação de fontes, compreensão contextualizada do passado e a comunicação entre os agentes envolvidos na aula de história são fundamentais para o para o desenvolvimento da aula-oficina, permitindo que os alunos transformem o conteúdo trabalho em conhecimento aprendido. Assim, a temática da aula-oficina, ou seja, a situação do ex-cativos no início da República, pode ser trabalhada a partir da análise das fontes históricas, objetivando, a partir daí, analisar se os estudantes conseguiram perceber as crônicas como evidência histórica.

Neste processo é possível que os estudantes olhem a história, compreendendo que a realidade em que eles vivem é algo historicamente construído e passível de ser interpretado e discutido. Barca aponta que o conhecimento histórico é possível, a partir do uso da evidência em história, da compreensão contextualizada do passado e “pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e futuro perspectivado” (BARCA, 2004, p. 134).

Desta forma, entendemos que o uso da fonte histórica nas aulas de História, trabalhada como evidência do passado, permitirá aos alunos a mobilização não só de conceitos substantivos referentes ao tema, mas também de conhecimentos históricos nos termos propostos por Barca, interpretando fontes e informações, problematizando a noção de verdade histórica e produzindo narrativas contextualizadas que contenham a sua visão sobre os acontecimentos passados e que se relacionarão com o presente vivenciado por eles.

A forma que o aluno enxerga o presente poderá afetar de forma positiva ou negativa a imagem que este terá do passado, por isto é importante que este seja sempre contextualizado para que não ocorram julgamentos sobre os agentes históricos em uma ótica presentista ou/e evolucionária, ou ainda, anacrônica. Peter Lee aponta que o passado “se torna uma espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas inteligíveis, ou então numa casa com pessoas exactamente como nós mas absurdamente tontas” (LEE, 2003, p. 19). A partir do momento que os estudantes internalizaram uma forma histórica de ver o mundo, percebem o passado como uma construção multiperspectivada dos historiadores, e mais, os sujeitos do passado como agentes que agiram e pensaram conforme a realidade em que viviam.

A interpretação e a discussão de fontes históricas permitem aos estudantes estabelecerem “conexões entre a situação na qual as pessoas se encontravam, as crenças que tiveram [...] os seus valores e ideias sobre o seu mundo”, fazendo com que, desta forma os alunos compreendem também porque os sujeitos agiram de determinada forma e não de outra (LEE, 2003, p.20). A partir do momento que os alunos entendem que a história é formada por mudanças e processos, os quais não podem ser testemunhados, deixando de ver o passado como algo fixo e o presente em uma escala de progresso, a disciplina deixar de senso comum e é vista no seu caráter contra intuitivo, possibilitando então o desenvolvimento da *literacia histórica* dos estudantes.

O uso de diferentes fontes históricas de forma contextualizada na sala de aula consente aos alunos a mudança de ideias simples, pautadas no senso comum, que inviabilizariam a compreensão histórica, para ideias mais “elaboradas” que conseqüentemente possibilitam a eles formularem explicações históricas. Lee nomeia este processo como “progressão conceptual”, o qual não se restringe ao “progresso geral – conhecer mais factos, recordar mais histórias, comunicar melhor a informação [...] – mas desenvolver de forma progressista ideias mais sofisticadas” (LEE, 2008, p.15). Entendemos o conceito de progressão como algo amplo, flexível, relacional e processual, que diz respeito ao modo como cada estudante individualmente transforma o conhecimento ensinado em aprendido, e não como parâmetro meramente quantitativo.

Precisamos ressaltar ainda que o uso de fontes históricas não garante por si só a compreensão da história por parte dos alunos. A orientação do professor é fundamental neste processo, pois a fonte só diz alguma coisa quando problematizada e posta em relação com outras fontes, até mesmo com o livro didático. Não há como pensar a fonte baseada nela própria.] É preciso desconstruir com estes estudantes a relação de fontes como testemunhos ou relatos fiéis do passado e relacioná-las com a ideia de evidência. Assim,

a ideia chave para os alunos é abandonarem a noção de fonte como relato. Quando compreendem que nós podemos colocar questões a que essas fontes não foram desenhadas para responder, pode ser possível que os alunos pensem em termos de evidência. Podem ver a História como inferencial, construindo o conhecimento do passado para lá do que estas fontes podem ter pretendido relatar. (LEE, 2008, p.16)

Neste mesmo sentido, Ashby resalta a importância em se trabalhar com os alunos a noção de evidência em relação às diferentes fontes históricas, na medida em que estas são socialmente produzidas e compostas por “afirmações históricas” (ASHBY, 2006, p. 155).

A utilização da fonte histórica em sala de aula não almeja transformar os estudantes em historiadores de ofício, mas objetiva que os discentes conseguissem ver a história como uma disciplina complexa, a qual é importante para sua formação como cidadão, que lhe auxilie “na construção de seus projetos de vida”. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.114) e visa também, em vias gerais construir “um ensino de história menos prescritivo e mais interrogativo” (DUARTE, 2004/2005, p. 119).

Isabel Barca e Marília Gago (2001) apontam, em uma análise de estudo realizada com alunos do 6º ano de escolaridade em Portugal, a importância da utilização de diferentes fontes no ensino de história para a compreensão do pensamento histórico destes estudantes. Assim, a “interpretação de fontes históricas que reflectem diversos pontos de vista constitui um elemento fundamental na progressão do conhecimento histórico”, pois é por meio da análise de diferentes documentos que é possível os estudantes acessarem a natureza da História em seus diferentes significados (BARCA; GAGO, 2001, p. 240).

O uso da fonte histórica na sala de aula não pode ser visto como uma ferramenta ilustrativa para o professor explicar um determinado conteúdo, pois voltá-riamos a um problema discutido pelos historiados desde 1929 – o documento como uma narrativa do real, tal como aconteceu –. O uso de diferentes fontes no ensino é importante para que os estudantes entendam o passado como uma construção, o qual não detém apenas uma narrativa e não é composto por uma verdade absoluta (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.119).

A partir do momento que os estudantes consigam perceber que a história é feita por pessoas comuns, estes passam a se entender como agentes históricos. Esse olhar para si e para o passado em uma ação contextualizada, permitirá aos alunos a compreensão histórica da sociedade em que estão inseridos.

3.3 O Uso das Crônicas de Lima Barreto dm Sala de Aula

Levando em conta a importância de trabalhar o conceito de fonte associado à evidência e a relação temporal entre passado, presente e futuro, optamos trabalhar em sala de aula com o escritor Lima Barreto. Entre os diversos gêneros produzidos pelo autor, a crônica se destaca por sua linguagem coloquial, apresentando uma temática muito ampla, abordando assuntos como preconceito sócio-racial, desigualdade de renda, elitização política, entre outros assuntos que ainda hoje estão presentes na realidade brasileira.

As crônicas de Lima Barreto se caracterizam por uma impressionante e ao mesmo tempo incômoda atualidade em relação não apenas ao desmando das autoridades públicas, mas também a problemas cruciais que continuam marcando profundamente a sociedade brasileira: a miséria, as péssimas condições de habitações das classes trabalhadoras, o alto custo de vida, a discriminação racial, entre tantos outros. (ENGEL, 2008, p. 73)

Nesta perspectiva, a utilização das crônicas do autor possibilita a abordagem de temas culturais, sociais, os quais permitem aos alunos enxergarem a história em um processo contínuo e descontínuo, e justamente a partir destes aspectos, fazer com que eles reflitam quais os motivos das permanências e rupturas históricas. Assim, a história poderá deixar de ser vista como uma disciplina estática, que estuda o passado sem relação nenhuma com presente, e pode ser entendida como história-problema, por isto a importância de problematizar a história, de questionar as fontes que lhe são apresentadas. Caimi assinala que

problematizar a história consiste em mobilizar conteúdos que não tenham caráter estático, desvinculados no tempo e no espaço, como fins em si mesmos, mas que permitam aos estudantes compararem as situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações pelas quais seja possível estabelecerem diferenças e semelhanças entre os contextos, identificarem rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situarem-se como sujeitos da história, porque a compreendem e nela intervêm. (CAIMI, 2009, p. 66)

Pereira e Seffner alertam que o uso da fonte no ensino de história é extremamente produtivo desde que “o objetivo seja a complexidade e não a facilitação”. Como já abordado, a fonte não pode ser utilizada como elemento exemplificador do discurso do professor, ou meramente para tornar a aula “mais atraente”, mas sim como “possibilidade de mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.126).

Susane Oliveira (2011) aborda a questão metodológica na utilização da crônica como fonte histórica em sala de aula. A autora afirma a importância da fonte literária para a percepção de diferentes maneiras de ver e significar o passado, “além da compreensão da historicidade das interpretações e as relações da linguagem com a cultural e o poder”, abrindo caminho para os alunos “reconhecer a historicidade de suas próprias representações” acerca do conteúdo estudado (OLIVEIRA, 2011, p. 240).

Pretendemos, então, abordar as crônicas do autor Lima Barreto como narrativas da Primeira República e buscaremos contrapô-las com outras versões deste período a partir da problematização do governo republicano – sempre partindo da análise da fonte – e levando em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática. Apenas a

partir da interação destas narrativas é possível fornecer aos alunos “ferramentas que lhes permitam pensar historicamente e dar inteligibilidade ao contexto em que vivem” (CAIMI, 2009, p. 79). A fonte literária se torna assim o caminho para que os estudantes participem e compreendam o fazer historiográfico, pois, por meio da análise das crônicas de Lima Barreto estes poderão produzir suas próprias narrativas sobre o período.

A crônica²² então se destaca pelo seu caráter simples, direto a qual aborda uma realidade social imediata. As crônicas que retratam a “passagem do século XIX para XX constituem fontes cada vez mais recorrentes por parte de historiadores preocupados com a emergência do urbano entre os séculos XIX e XX” (ARANHA, 2009, p. 1), principalmente para analisarmos como os agentes sociais daquele período, no caso os escritores, representavam a vida diária. Acreditamos então que o uso deste gênero literário em sala de aula permitirá também que os alunos associem a história com sua vida cotidiana.

Por mais de uma década como cronista, Lima Barreto em seus escritos conseguiu englobar diversos assuntos que assolavam o período republicano. A pesquisadora Magali Engel, para melhor identificar o tema principal de cada crônica, fez uma categorização de cinco diferentes eixos temáticos discutidos nas crônicas de Lima Barreto em “a) cidade; b) política; c) identidade/nação; d) trabalho; e, e) gêneros” (ENGEL, 2008, p. 34). Nestes eixos, ainda há diferentes subdivisões em assuntos mais específicos, salientamos, no entanto, apenas naqueles referentes às crônicas selecionadas para serem trabalhadas em sala de aula.

Listamos então as crônicas escolhidas por ordem cronológica:

- A crônica *O Momento* foi publicada em 3 de março de 1915 no jornal *Correio da Noite*;
- A crônica *15 de Novembro* datada de 26 de novembro de 1921 foi publicada na revista *Careta*.

A primeira crônica escolhida foi inserida por Engel nos temas “capitalismo e desigualdades sociais” a segunda em “reformas urbanas/saneamento” e “políticos e administradores”. Podemos notar então que uma única crônica pode discutir diferentes aspectos do período trabalhado englobando questões políticas, sociais e econômicas.

²² crô.ni.ca: *sf*: 1 Narração histórica, pela ordem do tempo em que se deram os fatos. 2 Seção ou artigo especiais sobre arte, literatura, assuntos científicos, esporte, notas sociais, humor etc., em jornal ou outro periódico, sempre do mesmo autor, geralmente refletindo suas ideias e tendências pessoais. Retirado do Dicionário virtual Michaelis. Ed. Melhoramentos. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=cr%F4nica>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

Devido à diversidade de temas e profundidade de cada texto de Lima Barreto foi difícil escolher apenas duas crônicas, no entanto, tivemos que fazer esta seleção para que o trabalho em sala de aula fosse produtivo. Embora exista um distanciamento temporal de seis anos entre as duas crônicas, podemos observar semelhanças entre estas no que diz respeito ao posicionamento do autor em relação à Primeira República. Segue abaixo um fragmento de cada crônica em ordem cronológica de publicação²³:

Sempre fui contra a república. Tinha sete anos e vinha do colégio primário, do grande colégio de que me lembro sempre com ternura e cheio de saudade da minha boa professora, Dona Teresa Pimentel do Amaral, quando me disseram que se havia proclamado a república.

Não tinha naqueles tempos outras cogitações que não fossem de glória, a de grande, imensa glória, feita por mim sem favor, nem misericórdia, e vi que a tal de república, tinha sido feita, espalhava pelas ruas, soldados embalados, de carabinas em funeral.

Nunca mais a estimei, nunca mais a quis.

Sem ser monarquista, não amo a república.

João Ribeiro disse-me, certa vez, que a república era a cultura parda; pois sou como o senhor João Ribeiro; nunca houve anos no Brasil em que os pardos, os malditos do seu Haeckel, fossem mais postos à margem. (BARRETO, 2004, p. 174)

Escrevo esta no dia seguinte ao do aniversário da proclamação da República. Não fui à cidade e deixei-me ficar pelos arredores da casa em que moro, num subúrbio distante [...] Hoje, nem sequer li a notícia das festas comemorativas que se realizaram. Entretanto, li com tristeza a notícia da morte da princesa Isabel.

[...] Veio, entretanto, vontade de lembrar-me o estado atual do Brasil, depois de trinta e dois anos de República. Isso me acudiu porque topei com as palavras de compaixão do Senhor Ciro de Azevedo pelo estado de miséria em que se acha o grosso da população do antigo Império Austríaco.

[...] Em seguida, lembrei-me de que o eminente senhor prefeito quer cinco mil contos para reconstrução da avenida Beira-Mar, recentemente esborrachada pelo mar.

Vi em tudo isso a República; e não sei por quê, mas vi.

Não será, pensei de mim para mim, que a República é o regime da fachada, da ostentação, do falso brilho e luxo de *parvenu*, tendo como *repoussoir* a miséria geral? Não posso provar e não seria capaz de fazê-lo. (BARRETO, 1921, p.1)

A semelhança entre a temática de ambas as crônicas e o posicionamento do autor referente a Primeira República foram contextualizados no capítulo anterior. Barreto, nas duas crônicas, demonstra seu descontentamento em relação ao novo regime político e sua insatisfação em relação à República está relacionada com a desigualdade social – relacionada quase que diretamente à diferença entre escravizados libertos e brancos pobres a uma classe

²³ Foram estes excertos que foram trabalhados em sala de aula.

rica e na maioria de brancos, que em vez de serem solucionadas, foram agravadas neste período. O autor deixa claro que não é monarquista, apesar da empatia em relação à morte da princesa Isabel, possivelmente pelo papel que esta teve na abolição da escravidão.

Praticamente um século se passou desde que Lima Barreto escreveu as duas crônicas, mas ainda hoje encontramos traços de permaência/semelhanças em nossa sociedade no que se refere à marginalização dos pobres e negros, à má distribuição dos recursos financeiros e à centralização do poder em uma elite política e econômica majoritariamente branca. E são estes traços de continuidades/semelhanças e também de rupturas/diferenças que podem ser problematizados a partir do uso de fontes históricas no ensino e aprendizagem histórica.

3.4 Apresentação do Estudo: o Desenvolvimento da Aula-Oficina

As aulas-oficinas foram realizadas em duas escolas na cidade de Londrina, com duas turmas de 8º ano. Em ambas as salas o professor responsável era o mesmo, o professor Fernando Rossi²⁴, que esteve presente durante todas as atividades. As escolas participantes foram:

- Colégio 1: estadual, situado na região norte da cidade de Londrina. Turma: 8º ano vespertino.
- Colégio 2: . privado, situado na região leste da cidade. Turma: 8º matutino.

No Colégio 1 foram realizados quatro encontros com a turma durante o mês de novembro de 2014 com a presença do professor responsável pela turma. A recepção por parte da coordenação da escola foi muito boa, sendo que o diretor do período vespertino se interessou pelas atividades e viu a pesquisa como algo positivo para a escola e para o aprendizado dos alunos. A escola, no geral, apresenta uma comunidade de alunos bem heterogênea no que se refere à forma destes se vestirem, o material escolar que possuíam e à cor/raça – a maioria dos estudantes eram pardos e negros – e a escola é situada em um bairro periférico da cidade.

²⁴ O professor Fernando Rossi é licenciado em História pela UNESP, especialista e mestre em História pela Universidade Estadual de Londrina e leciona na rede pública e privada de Ensino Básico desde o ano de 2013. O professor concordou em colocar seu nome neste trabalho.

Dos 35 alunos matriculados inicialmente, apenas 30 continuavam frequentando as aulas em novembro, os outros mudaram de escola ou evadiram no decorrer no ano letivo. No primeiro encontro, no dia 4 de novembro havia 24 alunos em sala, sendo que uma aluna foi embora durante a aula por motivos de saúde, não respondendo assim o instrumento investigativo prévio. Neste primeiro dia, tivemos duas aulas com a turma, sendo que na primeira explicamos a proposta dos nossos encontros, ou seja, que seria desenvolvida uma atividade trabalhando história e literatura e que neste primeiro momento aplicaríamos um questionário para conhecer melhor a turma.

Foi explicado que não se tratava de uma atividade/exercício, nem de uma avaliação, portanto não existiria uma “resposta correta”, e que eles poderiam ser sinceros nas respostas, escrevendo de acordo com o que sabiam. Todos os alunos participaram, embora alguns tenham apresentando bastante resistência, alegando que não sabiam o que responder mesmo nas questões que exigiam respostas de cunho pessoal.

Devido a alguns recessos e à Semana de Integração (entre comunidade e escola) só foi possível voltar à escola na última semana de novembro para desenvolver a atividade final elaborada. Esta foi dividida em dois momentos e realizada em duas aulas, em um primeiro momento foi feita a leitura de duas crônicas do autor Lima Barreto: *O Momento* e *15 de Novembro*. Após a leitura das crônicas, algumas questões foram colocadas na lousa e os alunos preferiram anotar as respostas no caderno – a ideia inicial era apenas a discussão das mesmas. Pontuamos, então, as perguntas²⁵ referentes à análise de cada fonte:

- Quando foi escrita?
- Quem é o autor?
- De onde foi extraída?
- Qual o título?
- Qual o tema?
- O que o autor acha sobre o tema?
- Quais os sujeitos (pessoas) que o escritor fala nas crônicas?
- Qual o momento histórico que o autor se refere?
- O que as crônicas têm em comum?

²⁵ Embora as questões expostas em sala de aula fossem referentes à análise de uma fonte escrita, o quadro organizado para a problematização de um documento visual por Francisco César Ferraz em: FERRAZ, Francisco César Uma agenda alternativa para o debate sobre o uso escolar das fontes históricas. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos. 1999, foi importante para elaboração daquelas perguntas.

Os alunos tentaram responder estas questões consultando os textos. Fora perguntado a estes também onde poderíamos encontrar uma crônica e o que seria este gênero literário, mas a maioria não respondeu e alguns arriscaram dizer que em jornais ou revistas, mas não sabiam que tipo de escrita era esta.

Durante a leitura das crônicas, alguns se mostraram dispersos, continuaram conversando e se movimentando na sala como de costume, outros ficaram atentos nos detalhes das fontes. Neste momento foi lhes apresentado o autor Lima Barreto, o período em que este viveu e a transição do período monárquico para o republicano brasileiro.

Em um segundo momento, após o trabalho com as crônicas, uma atividade que colhia as narrativas dos alunos, denominada “história hipotética” foi composta por doze questões que abrangeram situações²⁶ da vida de um menino de 10 anos, chamado Joaquim, no período da abolição da escravidão. A intenção com este formato de atividade era fazer com que os alunos pudessem dialogar e refletir, utilizando-se das crônicas do Lima Barreto, a realidade deste menino e sua família – assim como de muitas outras – no período pós-abolição. Segue abaixo a apresentação da atividade²⁷ realizada em sala de aula:

Nome:	Data:
Escola:	Ano e Turma:
<p>Pensando sobre o que o autor Lima Barreto escreveu em suas crônicas O Momento e 15 de Novembro e o que você estudou sobre a abolição da escravidão e a Primeira República, imagine como era a situação dos ex-escravos neste período.</p> <p>Joaquim era um menino negro, ex-escravo, que tinha 10 anos quando aconteceu a Proclamação da República. Pense na vida dele e de sua família no Rio de Janeiro da época (1889).</p>	

Enunciado da atividade realizada em sala

Discutiremos no capítulo seguinte de forma mais profunda o desenvolvimento desta atividade e analisaremos as narrativas dos estudantes após o trabalho com as fontes literárias em sala de aula. Pudemos observar, e depois confirmar com o professor, a dificuldade que a maioria dos discentes tem em escrever, muitos ficaram inseguros quanto ao teor da “resposta” e também como se expressar de forma “correta” na atividade, embora fosse

²⁶ Atividade baseada no trabalho: SOUZA, Dayana de. *Ideias históricas de alunos de um quinto ano sobre as primeiras vivências de uma hipotética família recém liberta no pós-abolição*. 2012. Monografia (Especialização em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012. p. 53-54.

²⁷ Ver a atividade completa no anexo D.

explicado várias vezes que não havia resposta certa ou errada e não seriam avaliados quanto ao rigor ortográfico ou gramatical.

Com a ajuda de alguns alunos, elaboramos no quadro uma linha do tempo, sendo que nesta estavam elencados pontos como o nascimento do personagem fictício Joaquim e do autor Lima Barreto, a abolição da escravidão, a Proclamação da República e as datas de quando as crônicas foram escritas para que os estudantes pudessem organizar seu raciocínio articulando os fatos históricos e suas ideias sobre a atividade.

A experiência foi muito enriquecedora, embora tivessem tido algumas dificuldades no desenvolvimento da aula-oficina. O maior problema era o comportamento de alguns estudantes em sala, alguns se mostraram interessados o tempo todo (nas quatro aulas), outros tinham um interesse inicial, mas dispersaram a atenção no decorrer do tempo, e uma parte da turma não se envolveu com a atividade e continuou com as práticas de sempre: conversas, movimentação durante a aula, uso do celular, etc. Contudo, o professor esclareceu que a turma se caracterizava por esta “agitação”. Ainda assim nos surpreendemos com o desenrolar dos encontros, pois fomos informados tanto pelo professor quanto pelo coordenador sobre a resistência da turma em relação a qualquer atividade nova, além do fator de ser o final do ano letivo – a atividade fora realizada na última semana de aula – mas ainda assim apresentou resultados muito positivos, como veremos depois, no quarto capítulo.

Durante as leituras e discussões sobre as crônicas tornou-se interessante notar as relações estabelecidas pelos alunos com situações do presente e também como conseguiram identificar alguns personagens históricos expostos pelo cronista, além de detectarem a posição deste em relação ao tema. A atividade, como permitia aos alunos o uso da imaginação, além de acessar os conhecimentos disponíveis no momento (conhecimentos prévios e debate sobre as fontes), possibilitou que estes estabelecessem diferentes fatores sobre a vida de Joaquim neste período, relacionando-o com a própria realidade do presente.

Segue adiante as atividades, as datas que foram realizadas e o tempo de duração de cada uma:

Tabela 1 - Cronograma do trabalho de campo do Colégio 1.

ATIVIDADE	DATA	TEMPO DE DURAÇÃO
Explicação da proposta didático-pedagógica	04/11	30 minutos
Questionário sobre perfil	04/11	1 hora e 10 minutos
Leitura das crônicas	24/11	20 minutos
Questionário sobre as fontes	24/11	20 minutos
Atividade sobre hipótese histórica	24/11	60 minutos

Elaborado pela autora.

Assim como no primeiro colégio, as atividades na segunda escola foram desenvolvidas com uma turma do 8º ano, a única do colégio, no período matutino. A turma já era conhecida pela autora, pois esta já havia sido professora da maioria dos alunos até abril de 2014.

O colégio fica situado na região Leste da cidade, próximo ao centro da cidade, é uma escola privada pequena, tem uma comunidade de alunos mais homogênea no sentido do perfil socioeconômico, material escolar que possuem e todos usam uniforme escolar. A recepção da diretoria da escola também foi positiva, o professor da turma é o mesmo da escola anterior e as atividades aconteceram de forma similar, apenas iniciando-se uma semana depois.

A proposta do trabalho foi apresentada à turma no mesmo dia que o instrumento investigativo foi entregue e respondido pelos alunos. Assim como no primeiro colégio, alguns alunos ficaram inseguros sobre o que responder, mesmo deixando claro que as respostas eram pessoais. Todos os alunos presentes no dia, 25 no total, responderam o questionário prévio.

Na semana seguinte não foi possível continuar o estudo, pois os estudantes tiveram recuperação bimestral e precisavam terminar as atividades da apostila. No dia 28, na última semana de aula, retornamos ao colégio e muitos alunos já não estavam mais frequentando as aulas – inclusive os que responderam o instrumento investigativo – mas o desenrolar da atividade foi bem semelhante com a do Colégio 1.

Devido ao número reduzido de alunos e por já conhecermos a dinâmica da turma, a etapa da leitura das crônicas foi mais fácil. Primeiro, os discentes leram sozinhos, depois fizemos uma leitura conjunta e as mesmas questões sobre as crônicas apresentada acima foram expostas na lousa, sendo que estes optaram também por responder no caderno. Enquanto respondiam as perguntas referentes às crônicas, fomos discutindo elementos internos sobre

estas: quem eram os sujeitos que o escritor expunha nos textos, qual era a posição dele sobre a República, como era a situação do Brasil no período de acordo com o autor e, por fim, a própria biografia de Lima Barreto.

Segue abaixo o panorama das atividades realizadas no Colégio 2:

Tabela 2 - Cronograma do trabalho de campo do Colégio 2.

ATIVIDADE	DATA	TEMPO DE DURAÇÃO
Explicação da proposta didático-pedagógica	14/11	30 minutos
Questionário sobre perfil	14/11	1 hora e 20 minutos
Leitura das crônicas	28/11	20 minutos
Questionário sobre as fontes	28/11	20 minutos
Atividade sobre hipótese histórica	28/11	1 hora

Elaborado pela autora.

3.4.1 Conhecendo as comunidades escolares

Para conhecermos o perfil dos alunos, foi apresentado um quadro com questões referentes à formação, idade, renda familiar, conforme segue abaixo:

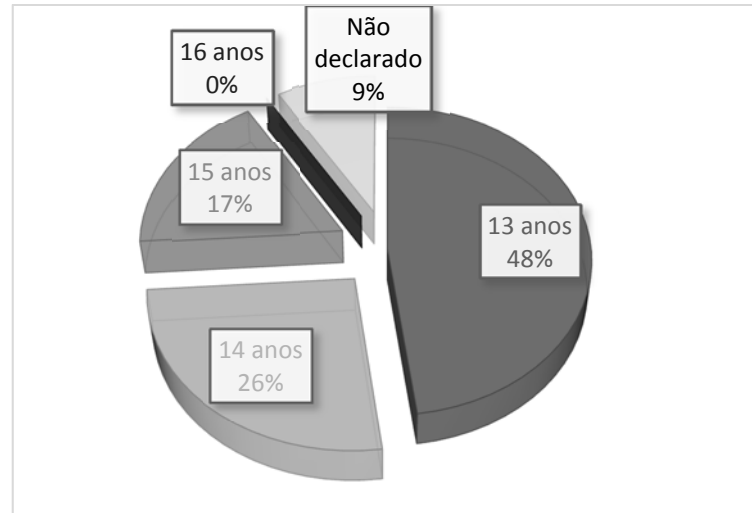
Nome:	Data:
Escola:	Série e Turma:
Idade:	Sexo: () Feminino () Masculino
Etnia (raça): () Branco () Negro () Pardo () Amarelo () Índio	
A renda da sua família é de : () 1 salário mínimo () 2 a 3 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos () 7 salários mínimos ou mais	
Você acessa internet? Quantas horas por dia?	
Qual o nome do último livro que você leu?	
Você gosta de assistir filmes? Quais os seus preferidos?	
O que você gosta de fazer nas suas horas vagas?	

Questões para composição do perfil socioeconômico dos alunos.

Colégio 1

Neste primeiro colégio, de um total de 30 alunos que frequentavam as aulas no momento de nossa intervenção, obtivemos um universo de 23 alunos participantes e apresentaremos a seguir o perfil levantado por nós:

Gráfico 1 -Idade dos participantes do Colégio 1 (público).



Elaborado pela autora.

A faixa etária mais recorrente neste colégio é de estudantes mais novos, 13 anos, demonstrando uma baixa incidência de alunos retidos na seriação escolar. Tal fato torna-se positivo para a caracterização da turma, pois 17% dos alunos estão fora da idade ideal para a seriação enquanto a taxa de distorção idade-série²⁸ de 2014, apontada pelo INEP para este colégio, nos anos finais do Ensino Fundamental, foi de 42,4%²⁹ de alunos em idade não ideal – 3º pior resultado do município para escolas da rede pública. Quanto à divisão por gênero dos participantes, esta se mostrou equilibrada, com 11 estudantes femininos e 12 masculinos³⁰.

No que diz respeito à etnia pertencente declarada pelos alunos, o gráfico abaixo demonstra maior presença de “brancos”, embora, como podemos observar, haja uma miscigenação pela presença de “pardos” e uma multiplicidade étnica dos que se declararam negros e amarelos. Ainda que os brancos sejam maioria em ambos os colégios, torna-se evidente

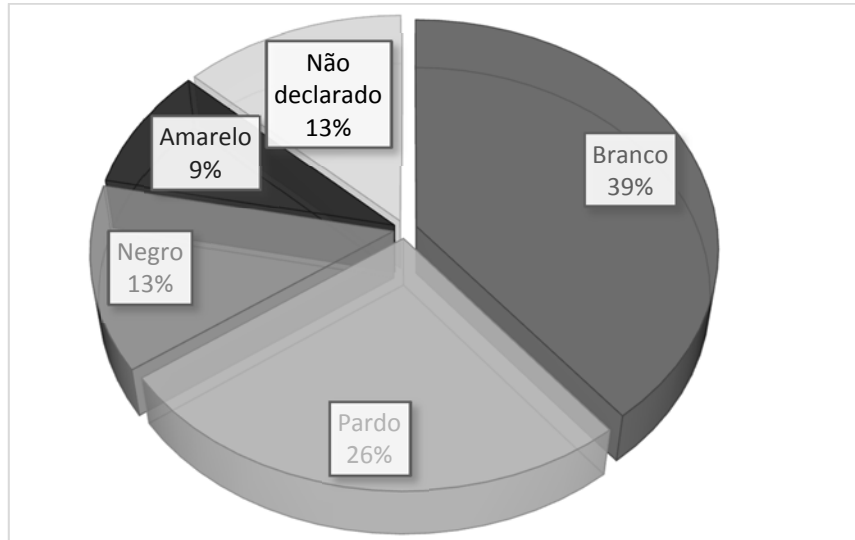
²⁸ A Taxa de Distorção Idade-Série é calculada, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para os alunos que se mantêm com dois anos ou mais acima da idade ideal a sua seriação. Fonte: <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>> Acesso em 15 de maio de 2015.

²⁹ Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Taxa de Distorção Idade-Série, por Escola – 2014. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 15 de maio de 2015.

³⁰ Esclarecemos ao leitor que demos preferência ao termo “sexo” no questionário aos alunos em detrimento do termo “gênero” por considerarmos que o primeiro seria mais facilmente entendido e que o debate sobre os conceitos “sexo” e “gênero” não seria discutido neste momento.

que, em comparação com a proporção do Colégio 2 (rede privada), a presença de negros e mestiços na rede pública ainda é maior do que na rede particular.

Gráfico 2 - Etnia dos participantes do Colégio 1.



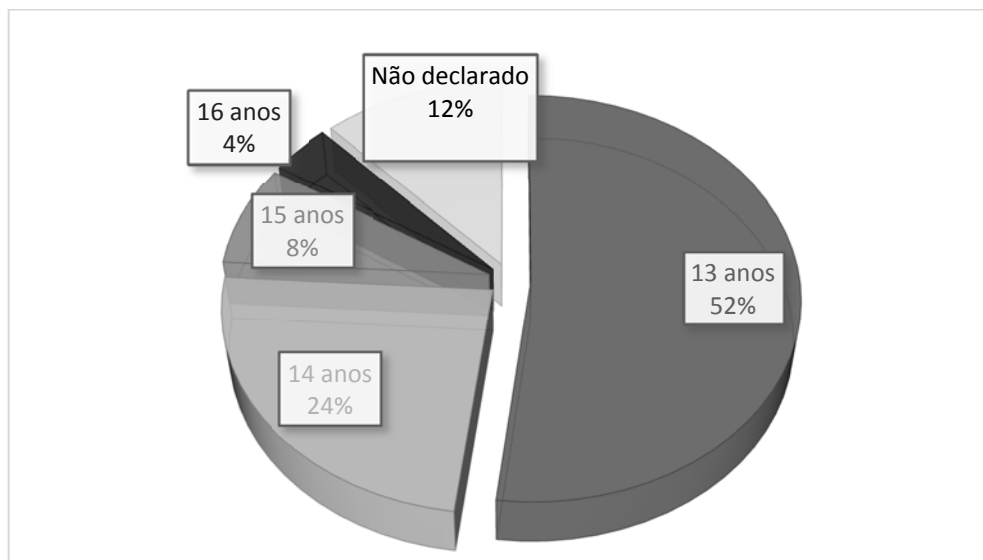
Elaborado pela autora.

A renda familiar apontada pelos alunos do Colégio 1 configurou-se por uma divisão simples e praticamente igualitária: 12 alunos informaram renda de 1 salário mínimo (R\$724,00 na época) e 11 alunos informaram renda de 2 a 3 salários mínimos. Localizado na periferia norte de Londrina, a realidade observável do Colégio e seu entorno corresponde ao perfil econômico levantado por nós, de baixa renda e próprio da realidade das periferias do município.

Colégio 2

O segundo colégio, pertencente à rede particular de ensino, contava com 25 alunos matriculados no momento de nosso contato e todos responderam ao questionário. O maior grupo etário desta turma é de alunos com 13 anos também, além de porcentagens parecidas para as outras faixas etárias e o diferencial é a presença de um aluno com 16 anos. Tal dado nos chamou a atenção pois, a distorção idade-série para 2014 do colégio, para os anos finais do Ensino Fundamental, foi de 10,2% enquanto a turma apresentou 12% de alunos fora da idade ideal. Já a diferenciação por gênero demonstrou uma sala mais masculina, com 16 alunos do total contabilizado.

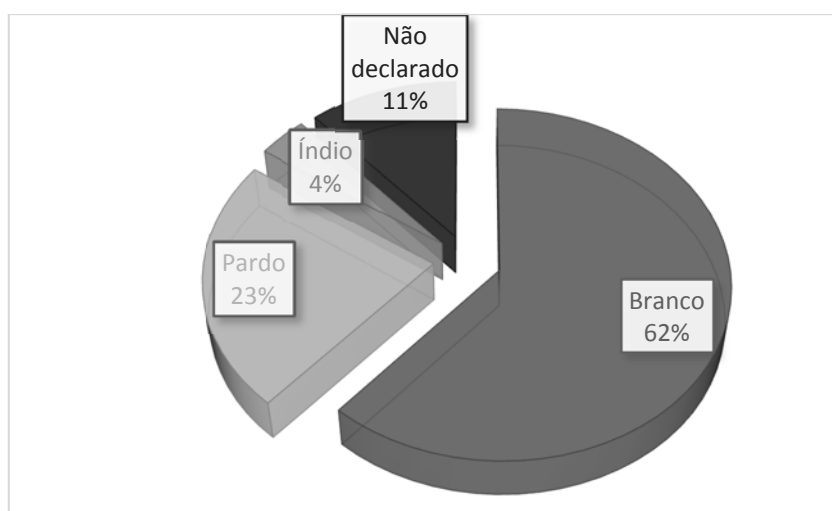
Gráfico 3 - Idade dos participantes do Colégio 2 (particular).



Elaborado pela autora.

A etnia declarada pelos alunos foi bem mais ampla no Colégio 2 do que no Colégio 1, demonstrando uma predominância acentuada de brancos nesta turma da rede particular e a inexistência de autodeclarados negros. A segunda opção mais escolhida nos dois colégios foi a opção “pardo” e alguns estudantes recusaram-se a responder a qual grupo pertencem.

Gráfico 4 - Etnia dos participantes do Colégio 2.



Elaborado pela autora.

Observamos uma diferença acentuada no que se refere à renda familiar³¹ dos alunos dos dois colégios – todos os estudantes do Colégio 1 assinaram a opção de 1 salário ou de 2 a 3 salários mínimos – no colégio particular nenhum aluno assinalou 1 salário mínimo, a maioria declarou de 4 a 6 ou de 7 salários mínimos ou mais.

Além da questão da renda, a quantidade de tempo que os discentes passam na internet e a quantidade de livros lidos na escola privada é maior que na pública, embora ambas tivessem um número considerável de alunos que declararam não ter lido nenhum livro no último mês.

Apesar da diferença em relação à renda, o tempo que passam na internet ou mesmo a quantidade de livros lidos, é interessante ressaltar a semelhança no que tange ao gênero de livros, filmes e atividades que os alunos gostam de praticar nas horas vagas. Tanto no questionário da escola pública quanto na particular vemos uma recorrente referência a certos livros, filmes e atividades. Romance, aventura, terror e ação estão na resposta da maioria dos alunos e no que se refere às atividades que fazem no tempo livre, podemos observar que eles expuseram a internet, sair com os amigos, jogar bola, andar de *skate*, jogar vídeo game e até atividades mais “essenciais” como comer e dormir.

3.4.2 Os conhecimentos iniciais dos estudantes: instrumento prévio

Embora tenhamos apresentado anteriormente um panorama dos estudantes no que se refere à primeira parte do instrumento aplicado inicialmente em ambos os colégios, não tivemos intenção de fazer um estudo comparativo e aprofundado entre as respostas dos alunos ou intervenções realizadas nas duas escolas.

Na segunda parte deste mesmo instrumento³² apresentamos três questões, as quais objetivaram acessar as ideias prévias e históricas dos alunos a respeito da temática a ser trabalhada em aula. As questões foram as seguintes:

1. Você acha que é possível aprender história através da literatura? Explique sua resposta.

³¹ Foi colocado na lousa o valor correspondente a cada alternativa.

³² Em um único instrumento investigativo buscamos conhecer o perfil dos estudantes no que se refere a idade, sexo, etnia, atividades favoritas e em seguida, na mesma folha apresentamos três questões referentes a temática da aula-oficina.

2. Você já estudou a Proclamação da República? Em que ano? O que você sabe sobre o assunto?
3. Você acha que com a abolição da escravidão em 1888 a vida dos escravos se tornou melhor? O que você acha que mudou na vida deles depois de serem libertados?

Pretendíamos com estas perguntas explorar e conhecer o que os alunos sabiam sobre o recorte temporal trabalho nas crônicas de Lima Barreto, se acreditavam ser possível aprender história por meio de textos literários quanto ao conteúdo da Primeira República, se acreditavam ter havido uma mudança na vida dos ex-escravos após a abolição.

As respostas dos alunos de ambas as escolas foram muito semelhantes no que se refere à questão 1 e à questão 3. Já no que se refere à questão 2, as respostas variaram bastante, mesmo na mesma turma. Muitos alunos da escola estadual afirmaram que estavam estudando a Primeira República naquele momento, alguns disseram que não haviam estudado tal conteúdo ainda ou que não se lembravam. Já os estudantes da escola privada, em sua maioria, apontaram ter estudado este conteúdo no 6º ano, enquanto outros declararam que não haviam, que não sabiam ou se lembravam se já tiveram contato com este assunto na sala de aula.

Questão 1³³ - Você acha que é possível aprender história através da literatura? Explique sua resposta.

Tabela 3 - Categorização das ideias prévias do Colégio 1 sobre a Questão 1.

Categoria	Indicadores	Frequência
Lúdico	A literatura é mais prazerosa que a história	5
Testemunho	A literatura como biografia é o testemunho da história	4
Vestígio/fonte	Se o livro for antigo ou fala da história, pode ser fonte	2
Forma de apresentação da história	O estilo literário quando usado para apresentar conteúdos históricos	9

Elaborado pela autora.

³³ Organização inspirada no texto: 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. p.20

Tabela 4 - Categorização das ideias prévias do Colégio 2 sobre a Questão 1.

Categoria	Indicadores	Frequência
Lúdico	A literatura é mais prazerosa que a história	2
Testemunho	A literatura como biografia é o testemunho da história	6
Vestígio/fonte	Se o livro for antigo ou fala da história, pode ser fonte	2
Forma de apresentação da história	O estilo literário quando usado para apresentar conteúdos históricos	5

Elaborado pela autora.

Nesta questão, realizamos a análise de 20 respostas do Colégio 1 e 15 respostas do Colégio 2, pois obtivemos 5 respostas “não”, 3 respostas “não sei”, uma resposta “sim” e 4 respostas não relacionadas às perguntas, impossibilitando a categorização e análise das mesmas. Em ambas as escolas, a maioria respondeu que era possível aprender história por meio de textos literários e justificaram suas respostas. Algumas destas justificativas, no entanto são vagas, outras mais “elaboradas” e algumas mais complexas. Segue abaixo algumas respostas dos estudantes:

Sim com livros que falão³⁴ sobre história em que tem que achar coisas perdidas C1Q3³⁵ (vestígio/fonte)

Eu acho sim porque, através do livro da para usar mais a imaginação, a criatividade. C1Q4 (lúdico)

Sim. Porque através da literatura nós descobrimos histórias de judeus, pessoas que contaram suas biografias e colocaram muito detalhes do tempo em que vivia e assim nós podemos apreciar um pouco de tudo C1Q9 (testemunho)

Sim. Pois existem vários livros sobre os medievais, índios e escravos. Tem o que contam as histórias do passado e livros de ficção que as vezes também ensinam sobre história. C1Q20 (forma de apresentação da história)

³⁴ Manteremos a grafia original dos alunos.

³⁵ Mantivemos que os alunos entregaram os questionários, enumerando-os então nesta mesma sequência, identificando o Colégio (C) e o número da Questão (Q).

Podemos observar que há opiniões diversas sobre aprender história por meio da literatura, e nem todos os alunos justificaram se é possível aprender história, mas a grande maioria, 75%, apontou que seria um caminho interessante, mais divertido de estudar a disciplina e que é possível aprender história mesmo nos livros de ficção. Sabemos que muitos jogos eletrônicos, livros, filmes e seriados mencionam determinados períodos históricos, sendo uma forma dos alunos visualizarem o passado. As respostas dos estudantes referentes a esta primeira questão foram importantes para prepararmos a atividade final que foi realizada em encontros posteriores e que remetem à “imaginação histórica” como aliada à empatia histórica, portanto, à construção da *literacia histórica*.

Assim como no Colégio 1, as respostas sobre aprender história por meio da literatura do Colégio 2 foram bem variadas. Entre algumas respostas destacamos:

Sim, porque podem ter história do Brasil, na literatura, e produção de texto, onde pode resumir histórias do Brasil, e outros lugares e estados. C2Q2 (formas de apresentação da história)

Sim, porque literatura é uma matéria interessante e a história também se juntar os 2 seria legal. C2Q9 (lúdico/forma de apresentação da história)

Sim, com livros antigos. C2Q10 (vestígio/fonte)

Sim, pois é uma forma mais divertida de aprender e assim os alunos prestariam mais atenção. C2Q17 (lúdico)

Em ambos os colégios, os estudantes apontaram em suas narrativas que aprender história por meio da literatura é interessante e prazeroso, fazendo com que estes prestem mais atenção na aula de história. Este ponto levantado pelos discentes ressalta que o trabalho com as fontes literárias pode ser positivo para problematizar a disciplina. Neste sentido, percebemos uma abertura dos estudantes para a inserção das crônicas junto às aulas de história, utilizando-as como fontes para diversificação do trabalho do docente e superação do ensino considerado tradicional.

Questão 2 - Você já estudou a Proclamação da República? Em que ano? O que você sabe sobre o assunto?

Tabela 5 - Indicativo das ideias prévias do Colégio 1 sobre a Questão 2.

Respostas	Indicativos	Frequência
Sim		4
Não		10
Não sei/Não lembro		5
Apresenta uma explicação	Próxima da temática ou do conceito substantivo	3
	Distante da temática ou do conceito substantivo	1

Elaborado pela autora.

Tabela 6 - Indicativo das ideias prévias do Colégio 2 sobre a Questão 2.

Respostas	Indicativos	Frequência
Sim		3
Não		7
Não sei/Não lembro		6
Apresenta uma explicação	Próxima da temática ou do conceito substantivo	0
	Distante da temática ou do conceito substantivo	9

Elaborado pela autora.

Como já apresentado acima, a resposta desta questão variou bastante entre os dois colégios e mesmo entre os alunos da mesma turma. Conversando com o professor responsável pelas turmas ele informou que, no Colégio 1, já havia começado os trabalhos sobre a transição da Monarquia para República com a turma pouco antes de nossa investigação, mas devido aos feriados dos meses de outubro e novembro, o professor ainda não havia começado o conteúdo no Colégio 2.

Podemos observar que, apesar dos alunos do Colégio 1 terem começado a ver o tema em sala próximo dos nossos encontros, uma grande parte apontou que não havia estudado o conteúdo ou que não se lembrava. Obtivemos também várias narrativas afirmativas incompletas como “*sim. Mas estou estudando isso*” (C1Q2) ou “*sim, no ano de 2012*” (C2Q23), sem, no entanto, explicar sobre o que a Proclamação da República se tratava.

Uma das hipóteses que levantamos para o número de respostas negativas ou/e afirmativas incompletas, é que o professor responsável pela turma estava trabalhando as razões que culminaram no fim da Monarquia e a Proclamação da República, mas os alunos, possivelmente, não compreenderam este momento histórico como constituinte do mesmo processo histórico ou ainda, se sentiram receosos em escrever uma resposta “errada”.

No que diz respeito aos alunos que apresentaram uma explicação, dividimos em “próximo” e “distante da temática” para verificar se estes sabiam o que significou a Primeira República. “Próximo à temática” temos as seguintes falas:

Sim: 2014. Sei que as condições de muitas pessoas eram horríveis e por isso tinham as guerras, para que eles conseguissem mudar de vida e alguns não serem mais escravizados. C1Q9

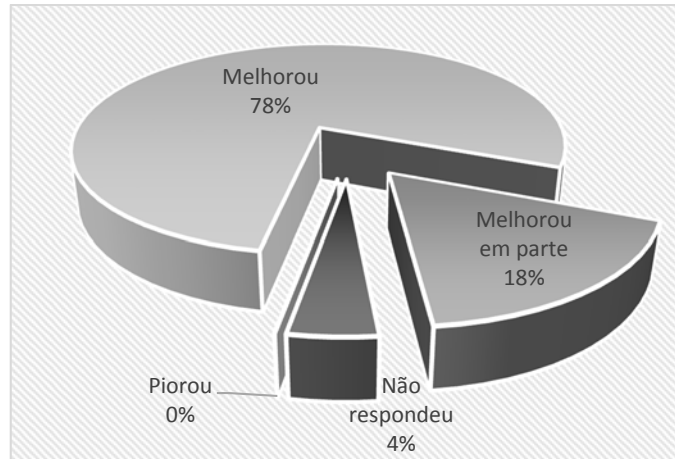
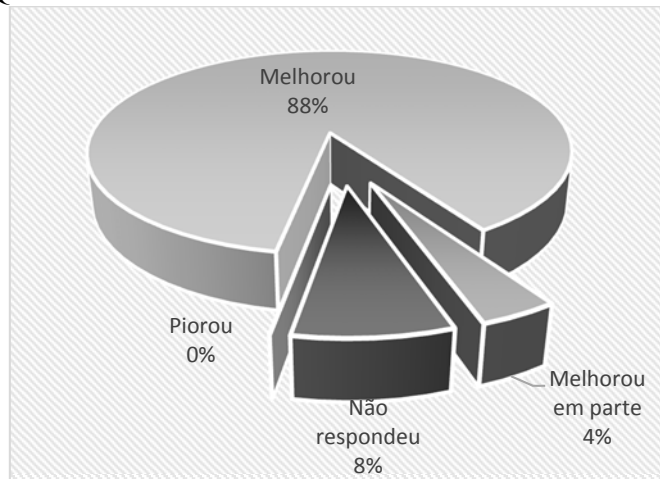
Sim. No 7º ano. Eu sei que um homem quis fazer uma democracia no Brasil, e o povo queria escolher seu governante. C1Q11

Embora saibamos que a democracia no contexto da Primeira República, não abrangia o voto universal, entendemos que o aluno do segundo fragmento apontou uma diferença, em comparação com o período monárquico, que não havia escolha para representante do governo, como no caso do imperador. Na primeira fala, acreditamos que a afirmação “mudar de vida” foi atribuída ao sistema republicano, mas como se a abolição da escravidão ocorresse neste período. Em ambas as falas, então, a República foi tida como positiva, pois por um lado ela seria responsável pela abolição dos escravizados e por outro foi vista como um sistema democrático.

Quanto às respostas “distantes da temática”, percebemos uma confusão referente aos conteúdos históricos, a Proclamação da República é relacionada com a chegada dos portugueses: “sim, 6 ano 2012, que aconteceu em 1500 por D. Pedro I” (C2Q6) e com a independência do Brasil: “sim, 6º ano. Foi quando os países se tornaram independentes” (C2Q2).

Questão 3 - Você acha que com a abolição da escravidão em 1888 a vida dos ex-escravos se tornou melhor? O que você acha que mudou na vida deles depois de serem libertados?

Do conjunto de 48 alunos participantes da investigação nas duas escolas, 45 apresentaram justificativas que nos permitissem entender os conceitos de segunda ordem mobilizados para raciocinar a condição dos escravizados antes e depois da abolição (mudança e permanência das condições de vida). Um aluno entregou a ficha sem esta resposta e 2 responderam “não sei”. Segue abaixo os gráficos de cada colégio com o percentual das respostas dos estudantes:

Colégio 1:**Gráfico 5** - Ideias prévias do Colégio 1 sobre a transição da Monarquia para a República dos alunos sobre a Questão 3.**Elaborado pela autora.****Colégio 2:****Gráfico 6** - Ideias prévias do Colégio 2 sobre a transição Monarquia-República dos alunos sobre a Questão 3.**Elaborado pela autora.**

Percebemos que a grande maioria dos alunos afirmou que a vida dos escravizados mudou para melhor. É importante destacar que muitos conceitos são recorrentes nas falas dos alunos, entre estes: “liberdade”, “segurança”, “independência” e que os libertos estavam aptos para “votar”, “trabalhar”, ter um “salário”, “casa” e “família”. Embora esta não

tenha sido a atividade de “história hipotética”, notamos que para responder as questões os estudantes recorrem à hipóteses associando abolição com maior liberdade e independência pelo trabalho.

A questão do trabalho, que fora discutida no capítulo II, foi levantada pelos alunos como uma mudança significativa, os ex-escravizados, para eles, passariam não apenas a ser remunerados, mas também teriam melhores condições de trabalho:

Sim. Porque agora eles tem trabalho de verdade, tem salário melhor, tem uma moradia só sua, e etc... (C1Q6)

Sim, eles podem trabalhar, e receber por isso (C2Q9)

Acho que melhorou, eles tiveram liberdade, não iam mais sofrer ou apanhar, iam poder ter quantos filhos quisessem, formar família e construir suas casas, trabalhar no que gosta, etc... (C2Q11)

Tabela 7 - Melhorias de vida apontadas pelos alunos do Colégio 1 na Questão 3.

“Melhoria de vida” apontada	Frequência
Votar	3
Renda pelo trabalho	3
Liberdade/independência	6
Casa/Família	1
Não sofrer castigos físicos	3

Elaborado pela autora.

Tabela 8 - Melhorias de vida apontadas pelos alunos do Colégio 2 na Questão 3.

“Melhoria de vida” apontada	Frequência
Votar	1
Renda pelo trabalho	5
Liberdade/independência	4
Casa/Família	2
Não sofrer castigos físicos	2

Elaborado pela autora.

A relação que os estudantes traçaram entre a abolição e a melhoria da vida dos ex-cativos é muito interessante, destacamos assim que, embora eles não tenham demonstrado muita objetividade sobre o que significou a passagem da Monarquia para República, no seu âmbito político, expuseram clareza no que diz respeito a “ser” escravo.

Podemos também refletir quais os motivos que levaram os alunos apontarem, em grande parte, melhorias na vida dos recém-libertos. Um primeiro ponto está relacionado com a ideia de que, se o sujeito não é escravo, ele é livre, e conseqüentemente “apto” a trabalhar, ter um salário digno, ter casa e família. Outro ponto que podemos levantar é que, em ambas as

escolas os alunos não estudaram a vida dos ex-escravizados no início da Primeira República. E os materiais didáticos que estes utilizavam (o livro na escola estadual, e a apostila, na particular), apresentam uma lacuna no que se refere à vida dos negros após a abolição.

Já sobre o conteúdo das respostas apresentadas e os conceitos de segunda ordem mobilizados para entendimento deste período da história do Brasil, percebemos as seguintes categorias e frequências.

Tabela 9 - Conceitos de segunda ordem apresentados pelo Colégio 1 na Questão 3.

Categoria	Frequência
Mudança	18
Permanência	0
Mudança e permanência	4

Elaborado pela autora.

Tabela 10 - Conceitos de segunda ordem apresentados pelo Colégio 2 na Questão 3.

Categoria	Frequência
Mudança	22
Permanência	0
Mudança e permanência	1

Elaborado pela autora.

Como discutido acima, nos pontos de mudança na vida dos ex-cativos, foram apontados pelos alunos a questão da liberdade e da diferença de vida entre ser escravo – e ser castigado – e ser livre para ter uma vida digna. Seguem abaixo narrativas que abordam tais mudanças:

Mudou muita coisa antes eles eram amarrados nos postes e, apanhavam de xicote e etc. depois deles serem libertados eles podiam ser livres e terem uma vida mais digna. (C1Q17)

Sim, eles eram livres e eram considerados pessoas normais e tinham muitos direitos. (C2Q17)

No total, apenas dois alunos discutiram sobre traços de permanência na vida dos ex-escravizados, associando-os com o que teria mudado. Percebemos nos fragmentos abaixo que a história, pelo menos para tais alunos, é vista em um contexto de rupturas e continuidades:

Eles não são ridicularizados e não tem tanta “inliberdade” como antigamente, mas ainda sim eles são bem mal-tratados e nem sempre parecem ser tratados como gente só por sua cor. (C1Q9)

Ficaram libertos, poderiam ser independentes, mas não tendo boas qualidades financeiras. (C2Q23)

É interessante notar que a questão da “cor” apontada no primeiro fragmento mostra que, embora os ex-cativos tivessem sido libertados, a questão “racial” era um impedimento para sua inserção social. Além desta questão referente à cor, a própria desigualdade social, ou financeira, impedia que estes agentes históricos tivessem suas vidas verdadeiramente mudadas com a abolição da escravidão e com o novo sistema político.

Estes pontos de ruptura e continuidade apontados nos últimos excertos, além das mudanças apontadas pela grande maioria dos alunos, nos motivaram a pensar e desenvolver a atividade final– a qual foi apresentada de forma breve anteriormente e que será discutida no próximo capítulo.

Percebemos nesta etapa do trabalho que alguns alunos entendem a literatura como fonte, testemunho e vestígio, portanto, capaz de mostrar a história. Entretanto, os alunos demonstraram ter pouco conhecimento sobre os conceitos substantivos. No que se refere ao processo de materialização da República, a maioria dos alunos apontou que a vida dos escravizados mudou substancialmente para melhor, o que pode nos reportar ao fato de que como conceito de segunda ordem, existe uma tendência de os alunos pensarem a história como desenvolvimento, evolução e conseqüentemente, enfatizam o aspecto da mudança, à despeito das continuidades e relações que podemos fazer entre presente-passado-presente.

No próximo capítulo discutiremos o desdobramento das intervenções realizadas em sala de aula, traçando as mudanças das narrativas dos estudantes sobre a passagem do período monárquico para o republicano após o trabalho com as crônicas do autor Lima Barreto em sala de aula. Podemos dizer que os alunos tinham razão: as crônicas podem ser discutidas por diferentes pontos de vistas; como testemunho de alguém que viveu no período, como fonte histórica se for tratada como evidência e mesmo apresentação da história de forma lúdica, por ser um gênero literário com uma linguagem coloquial.

Concluimos, então, que a averiguação dos conhecimentos prévios dos estudantes foi fundamental para pensarmos como eles raciocinam historicamente e como eles se apropriam do conhecimento discutido em sala. Buscando tomar a Educação Histórica como referencial teórico e metodológico, discutimos neste capítulo o uso da fonte histórica no ensino

de história e investigamos as ideias prévias dos alunos acerca do uso da literatura na aula de história e do contexto da Primeira República.

CAPÍTULO IV

JOAQUIM E A PRIMEIRA REPÚBLICA: AS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES

Neste capítulo, apresentaremos como elaboramos a atividade que compôs a última intervenção em sala e como esta foi realizada pelos alunos. Esta etapa conta com o trabalho efetivo com as crônicas de Lima Barreto, por isso discutiremos como aconteceu a análise das fontes e como foi feita a categorização das narrativas obtidas através da “história hipotética”. Desta forma, pudemos avaliar se o uso das fontes históricas possibilita a construção de uma *literacia histórica*, ou seja, de um modo de compreender a realidade de forma histórica, relacionando conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem, contextualizando o período, relacionando carências/problemáticas do presente com as do passado.

Assim como no capítulo anterior, categorizamos as narrativas dos discentes após a realização da atividade final. Sabemos, no entanto, que a categorização das narrativas dos estudantes pode parecer mecânica por partir de dados e da mensuração da frequência das respostas, mas serve para facilitar a análise quanto ao entendimento do aluno sobre a história levando em conta os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem utilizados pelos mesmos. Algumas narrativas não se enquadram necessariamente em uma só categoria, na medida em que as noções históricas e as associações que os alunos fazem são flexíveis e múltiplas, de modo que foi levada em conta uma aproximação das mesmas para a categorização.

Tomaremos a República, mais especificamente a condição dos escravizados, como conteúdo histórico (conceito substantivo) e a evidência histórica e empatia histórica como conceitos de segunda ordem a serem analisados, a partir da discussão das crônicas junto aos alunos. Dessa forma, apenas ao trabalharmos os conceitos substantivos atrelados aos conceitos meta-históricos é que conseguimos destacar a questão do aprendizado e não apenas enfatizar o ensino (RAMOS, CAINELLI, 2015, p.21).

4.1 O Desenvolvimento da Atividade

Em um estudo sobre como utilizar a empatia histórica³⁶ na sala de aula, Breno Andrade, Gilmar Júnior, Alexis Araújo e Júnia Pereira (2011) refletem sobre formas de

³⁶ Embora os autores expliquem que o conceito de empatia será utilizado em seu sentido literal, o objetivo de trabalhá-lo em sala de aula assemelha-se com o que buscamos fazer, seguindo a linha de Peter Lee sobre empatia como compreensão histórica.

mobilizar os alunos para serem agentes participativos na aula de história. Os seguintes questionamentos acompanharam a nossa pesquisa e também o referido estudo:

Como convocar o pensar e sentir a história de modo a que os sujeitos sintam-se convocados, participantes? Que sensibilidades poderemos cultivar se os estudantes puderem experienciar realidades e percepções da história – pontos de vista – que não são os seus? (ANDRADE, *et al*, 2011, p. 259)

Sabemos que “o passado, realmente, não pode ser recuperado, mas através do uso de evidências podemos inferir sobre o passado e descobrir intenções, entender as ações em um contexto que não é o nosso” (ANDRADE *et al*, 2013, p. 8), viabilizando aos estudantes entender os pontos de vistas e as realidades diferentes. Além dessa compressão de situações que não fazem parte do seu cotidiano, é possível que eles assimilem e reflitam como a sociedade atual é fruto de ações passadas.

O conceito de empatia pressupõe colocar-se no lugar do outro, para que dessa maneira o sujeito se sinta tocado com a vivência da outra pessoa. Entretanto, como discutido anteriormente, Peter Lee (2008) chama a atenção para a especificidade da empatia histórica, uma vez pode ser improdutivo fazer exercícios para o estudante se imaginar como um agente do passado, pois nesse processo, os alunos podem julgar o passado com o olhar do presente, em uma ótica progressista, em que o presente é algo bom, evoluído e o passado, atrasado. A empatia para nós é um conceito histórico de segunda ordem que está relacionada com a compreensão histórica e ao ser desenvolvido faz com que os estudantes possam refletir sobre uma realidade que não é a sua, mas de forma contextualizada. O uso da evidência no trabalho com diferentes fontes históricas permite que os estudantes entendam a história como algo em constante construção, composta por diferentes narrativas, permitindo então a compreensão histórica de determinado passado.

Andrade *et al* destacam dois pontos interessantes sobre o uso da empatia no ensino de história: o primeiro é tido como *descentramento*, o segundo como *imaginação*. Embora saibamos que é impossível para os sujeitos anularem o que são e o que sentem para estudar um determinado conteúdo, – embora estes pontos influenciem a apropriação que cada um fará do objeto estudado – acreditamos que afastar seu ponto de vista, no sentido de evitar olhar o passado com seus valores do presente, contribui para que os alunos consigam ver o passado de forma contextualizada. Os autores ressaltam:

Ao deslocar-se para outro tempo, experienciando outra posição no mundo, o aluno poderá vivenciar e adquirir compreensão acerca da falibilidade e da redutibilidade de seus pontos de vista (deles em relação a todo um universo plural e mutável de outros pontos de vista, no presente e no tempo). Poderá também exercer a imaginação, pois será convocado a criar mundos históricos do qual participará como ator. (ANDRADE *et al*, 2011, p. 261)

A imaginação neste sentido é uma importante ferramenta que permitirá aos estudantes refletirem as diferentes problemáticas que podem ser levantadas durante a aula de história, abrindo espaço para que todos os sujeitos envolvidos possam expressar seus conhecimentos prévios e o que pensam sobre o objeto estudado.

Observamos, após a análise do instrumento prévio respondido pelos estudantes, que a maioria dos alunos via este momento como um período de transformações positivas³⁷, apontando que a vida dos ex-cativos tinha modificado significativamente após a abolição e a Proclamação da República, priorizando apenas o sentido de mudança do novo sistema político, sem, no entanto, levantar pontos de permanência.

Pensando nestes aspectos, a nossa última atividade realizada em sala com os alunos foi elaborada para que estes pudessem discutir a passagem da Monarquia para República a partir da análise das crônicas de Lima Barreto, pensando particularmente a realidade dos escravizados neste período. A reflexão acerca do período e dos agentes históricos implicou na problematização das fontes, da vida e do pensamento de Barreto, o qual, nas crônicas selecionadas – *O Momento e 15 de Novembro* –, discorre sobre a situação da República no seu aspecto político, econômico e social.

A escolha da atividade hipotética, ou melhor, do exercício imaginativo, objetivava inserir os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, mobilizando a empatia histórica para que estes pudessem, por meio das crônicas e dos seus conhecimentos prévios, refletir os aspectos sociais, culturais e históricos que cercavam os recém-libertos no período do pós-abolição. No artigo acima citado, discute-se o conceito de *situações de aprendizagem* para problematizar e sensibilizar os alunos a serem agentes ativos nas aulas de história. Mas o que seriam estas situações?

As *situações de aprendizagem* são experiências históricas que o professor cria para que os alunos, empaticamente, as vivencie. Essas experiências são baseadas na História e não em invenções disparatadas, pois o objetivo da aula, neste caso, é a vivência, sentimento e percepção de um conhecimento histórico, de modo encarnado pelos alunos, rompendo com o alheamento do conhecimento pelos mesmos, mas vinculando-os às formas narrativas da história. (ANDRADE *et al*, 2011, p. 263)

³⁷ Ver tabelas 7 e 8.

Na situação de aprendizagem, elaboramos 12 questões hipotéticas sobre a vida de um menino chamado Joaquim, que teria dez anos no período da abolição da escravatura. Na crônica *O Momento*, Lima Barreto remete a uma memória de infância, quando tinha sete anos. Então, para que não houvesse confusão entre o autor e o personagem Joaquim, decidimos atribuir uma idade diferente ao menino. As questões englobam diferentes situações que refletem aspectos culturais, políticos e sociais que poderiam ser discutidos no ponto de vista de um menino e sua família no período pós-abolição. Essas questões relacionavam-se com o que foi inferido no instrumento prévio utilizado em momento anterior.

Objetivávamos em um primeiro momento, ao trabalhar com as crônicas, compreender como a aula-oficina pode ser desenvolvida na prática e perceber se o uso das fontes literárias nas aulas de histórias contribuiria para uma mudança de noções dos alunos, no sentido de construir uma *literacia histórica* por meio do exercício da empatia. Sendo assim, eles poderiam ter uma “compreensão contextualizada” do passado, procurando entender “situações humanas e sociais em diferentes tempos”, “relacionar os sentidos do passado com suas próprias atitudes perante o presente e a projecção do tempo futuro” e por fim “levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento” (BARCA, 2004, p. 135).

Assim, buscamos trabalhar com os alunos a fonte como evidência, uma vez que está é o “fundamento da inferência, que está na base da construção do conhecimento histórico” (SIMÃO, 2015, p.186). Esse processo de materialização do conhecimento histórico pode ser avaliado após as análises da narrativa dos estudantes, e assim, pudemos inferir sobre as possibilidades e limites para construir se a *literacia histórica* a partir do uso das crônicas do autor Lima Barreto.

4.2 A Prática em Sala de Aula: a Análise as Crônicas

No Colégio 1, 24 alunos participaram desta etapa da atividade enquanto no Colégio 2 foram apenas 16 estudantes, ou seja, 9 a menos do que o número inicial. A redução do número de alunos participantes no Colégio 2 se deu porque o bimestre estava praticamente encerrado e apenas os alunos que ficaram para recuperação ainda estavam frequentando as aulas.

No decorrer dos encontros percebemos que o envolvimento dos alunos aconteceu de forma gradativa, sempre quando um começava a falar, outro se sentia mais seguro para participar da aula, relacionando a discussão com a realidade vivida. Embora não tenhamos

o objetivo específico de realizar um estudo comparativo entre os dois colégios, como já pontuado anteriormente, podemos dizer que no Colégio 1, provavelmente por se situar em uma região periférica da cidade e ser composto, em grande parte, por estudantes de baixa renda, existe uma maior clareza por parte dos alunos em descrever e discutir certos aspectos sociais levantados na análise das crônicas, como veremos mais adiante.

Como apresentado no capítulo anterior, muitos alunos demonstraram não compreender bem o que foi a mudança de um regime político para outro, no entanto, estes foram muito pontuais no que se refere à condição do “ser escravo” e como era a condição de vida da maioria dos escravizados. Muitos associaram a Proclamação da República com a libertação dos escravizados, talvez devido à temporalidade próxima, mas outros relacionaram esta data com a independência do Brasil. Por outro lado, os alunos demonstraram uma noção muito coerente do que é a “favela”³⁸ e como seriam as condições de vida neste ambiente. Durante a leitura das crônicas fomos discutindo a expulsão do pobre e dos recém-libertos para periféricas da cidade do Rio de Janeiro e o surgimento e expansão das favelas como alternativas de moradias para estas pessoas, principalmente remetendo ao trecho: “Em seguida, lembrei-me de que o eminente senhor prefeito quer cinco mil contos para reconstrução da avenida Beira-Mar, recentemente esborrachada pelo mar. Vi em tudo isso a República; e não sei por quê, mas vi” (BARRETO, 1921, p.1).

No instrumento investigativo prévio, como apresentado anteriormente, buscamos identificar o que os alunos sabiam sobre o período trabalhado, o que eles pensavam sobre o uso da literatura no ensino de história e qual o *imaginário* destes em relação à situação dos recém-libertos no novo sistema político. Observamos, no decorrer de suas narrativas, que de forma geral, os estudantes apontaram que a vida destes ex-escravizados tinha mudado para melhor, seja na questão do trabalho, moradia ou a forma que estes seriam tratados frente à sociedade. No entanto, no transcorrer das atividades com as fontes, observamos uma mudança significativa deste aspecto, pois vários pontos de permanências na vida dos ex-escravizados foram levantados, haja vista o trecho: “Não será, pensei de mim para mim, que a República é o regime da fachada, da ostentação, do falso brilho e luxo de *parvenu*, tendo como *repoussoir* a miséria geral³⁹?” (BARRETO, 1921, p.1) e ainda “João Ribeiro disse-me, certa vez, que a república era a cultura parda; pois sou como o senhor João Ribeiro; nunca houve anos no Brasil

³⁸ Aqui usaremos a palavra “favela” ao invés de “comunidade carente”, conforme os próprios alunos costumam mencionar e como foi escrito na crônica *O Momento* do escritor Lima Barreto.

³⁹ Expressão que quer dizer aproximadamente: “Falso brilho e luxo de novo rico, que esconde a miséria geral”. *Repoussoir* era uma mulher de poucos atrativos, contratada por socialites parisienses no século XIX para realçar sua beleza nos salões.

em que os pardos, os malditos do seu Haeckel, fossem mais postos à margem”. (BARRETO, 2004, p. 174).

Alguns estudantes, além de apontarem os traços de permanências e descontinuidades, conseguiram, a partir da realização da análise das fontes, discutir aspectos sociais como o que significou a passagem da Monarquia para República em termos dos direitos (ou falta dos mesmos) em relação à camada pobre e marginalizada, o preconceito racial que intensificou no período, e também refletiram sobre a origem histórica de muitos problemas sociais e econômicos que vivem atualmente. Percebemos que muito dos aspectos de continuidade que os alunos discorreram foram pensados a partir de elementos do seu próprio cotidiano⁴⁰.

Em ambas as escolas, a pedido dos alunos, fizemos a leitura das questões de forma conjunta, esclarecemos as dúvidas referentes aos enunciados, levantamos alguns aspectos que poderiam ser discutidos e mais uma vez deixamos claro que eles eram livres para responder de acordo com seu entendimento. Apesar da resistência inicial e dos vários “*que difícil*”, “*não vou saber responder*”, “*vai valer nota?*”, as respostas dos alunos foram muito interessantes, nos possibilitando, de certa forma, compreender como as crônicas, as discussões feitas durante a leitura destas e dos enunciados das questões, foram apropriadas pelos estudantes para a construção de suas próprias narrativas.

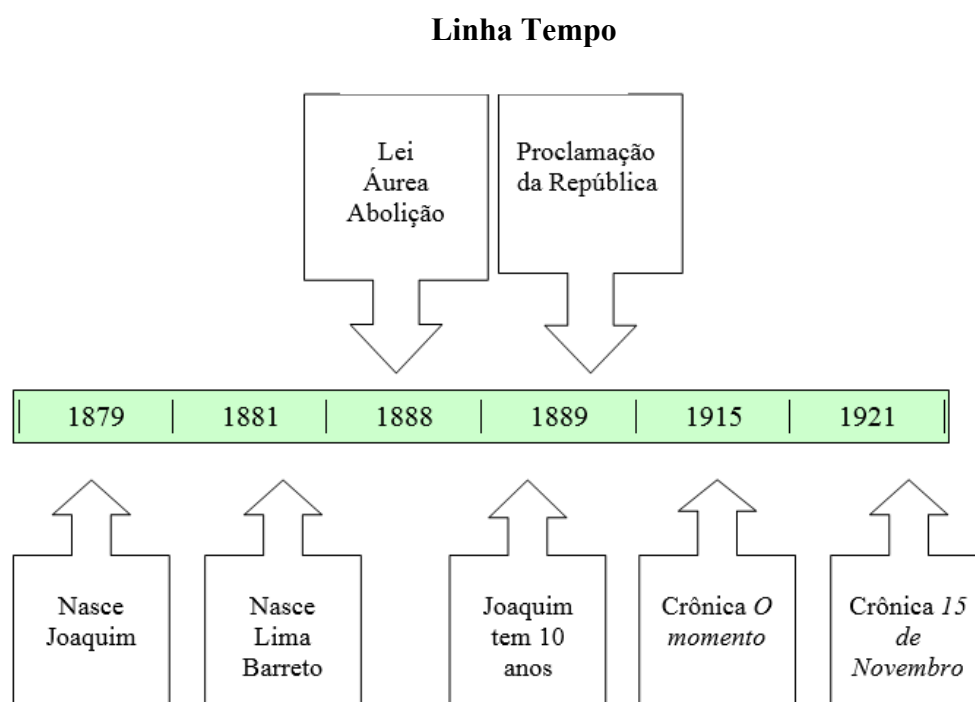
A atividade final foi composta por 12 questões e um enunciado que solicitava a relação das crônicas *O Momento* e *15 de Novembro* do escritor Lima Barreto com a vida de um garoto que teria 10 anos no ano de 1889. Na formulação da atividade, pensando no contexto geral do período, elencamos que o menino era um ex-escravo que vivia com a sua família, pois, embora a Lei de Ventre Livre tenha sido promulgada no dia 28 de setembro de 1871 tornando livres os filhos de escravizados que nascessem a partir desta data, sabemos que a liberdade de fato não acontecia, pois ou o menor de 21 anos era tutelado pelo governo ou continuava sob os cuidados dos senhores de escravizados (COSTA, 2007).

Contextualizamos a situação do menino e explicamos para os alunos como foi o processo abolicionista, discutimos também, a partir da análise das crônicas do autor Lima Barreto, o que é ser recém-liberto na passagem do século XIX para o XX no Brasil: “João Ribeiro disse-me, certa vez, que a república era a cultura parda; pois sou como o senhor João Ribeiro; nunca houve anos no Brasil em que os pardos, os malditos do seu Haeckel, fossem

⁴⁰ As aulas não foram gravadas, mas muitas falas dos alunos foram anotadas para não se perderem e ajudar na análise das atividades escritas.

mais postos à margem. (BARRETO, 2004, p. 174)”. Discutimos com as duas turmas, a trajetória do escritor, levantando aspectos que foram citados em ambas as crônicas, como o fato deste ter ido para escola, enfatizar que não era monarquista, mas não apreciava a República (“Sempre fui contra a república” e “Sem ser monarquista, não amo a república” BARRETO, 2004, p. 174).

Logo após as leituras das crônicas, os alunos responderam as questões⁴¹ sobre os textos, fazendo uma análise interna das fontes. Juntos, montamos na lousa uma linha do tempo, já mencionada, para auxiliar na contextualização do personagem e dos textos do autor e, por fim, os estudantes começaram a responder estas perguntas. Nesta linha do tempo, elencamos algumas datas, como o nascimento do personagem Joaquim, nascimento do escritor Lima Barreto, a abolição da escravidão, Proclamação da República e quando foram escritas as crônicas *O Momento* e *15 de Novembro*.



No Colégio 1, percebemos nas narrativas dos alunos, uma recorrência constante em associar a dificuldade vivida pela população negra no início da República com a sua condição racial, como se, o fato de tornar-se liberto não garantisse a igualdade social. Sabemos que de fato foi o que aconteceu, pois mesmo com a abolição da escravidão, as camadas mais privilegiadas utilizando-se da sua força econômica, continuaram subjogando os

⁴¹ Conforme questões das páginas 76 e 77 no capítulo III.

recém libertos e também os trabalhadores imigrantes, acentuando a diferença social entre os pobres e os ricos (CHALHOUB, 2001).

4.3 As Narrativas dos Estudantes

A pesquisa qualitativa tem um caráter flexível, a análise dos dados e as formações das categorias aconteceram depois da leitura das narrativas dos estudantes. Após a leitura das narrativas dos alunos, identificamos diferentes tipos de pensamentos: desde pensamentos mais simples até narrativas mais complexas. Apontaremos abaixo a caracterização e a explicação de cada uma:

CARACTERIZAÇÃO	EXEMPLOS
1. SIMPLES: apenas traz uma informação histórica sem mostrar mudanças e permanências e/ou sem contextualizar historicamente. Ou então, embora se coloque no passado, não vê diferença entre passado e presente, atendo-se à imaginação histórica apenas de forma subjetiva.	“O que mudou na vida de Joaquim com a proclamação da República?” <i>“Ele não foi mais escravo”</i> (C2F5); <i>“Deixou de ser escravo”</i> (C1F16).
2. DESCONTEXTUALIZADA: Apenas vê mudanças e sem conseguir se reportar ao período. Ou ainda: percebe o modo de vida do período como análogo ao presente (anacronismo).	“ <i>Sua vida melhorou e começaram ter respeito por ele</i> ” (C1F6)
3. FRAGMENTADA: Traz elementos insuficientes pela forma de escrita para o entendimento sobre as associações que o aluno está realizando, portanto, impedem entender se o aluno conseguiu contextualizar o período e/ou ver mudanças e permanências.	“ <i>O trabalho para quem era negro, conseguia ser melhor e com a prefeitura e preidentes</i> ” (C2F9)
4. CONTEXTUALIZADA: não se refere diretamente a mudanças ou permanências, mas consegue reportar-se ao período, com uma reflexão satisfatória sobre o mesmo. Pela imaginação histórica, cria hipóteses plausíveis. Apresenta empatia histórica.	“ <i>Ele não estudava, porque ele era negro e ex-escravo, e ele não achava emprego pelo mesmo motivo</i> ” (C2F4)

<p>5. COMPLEXA/CONTEXTUALIZADA: percebe a contradição histórica e/ou entende que existem tanto mudanças como permanências. Pela imaginação histórica, cria hipóteses plausíveis. Apresenta empatia histórica. É uma concepção de história mais elaborada e satisfatória da perspectiva da <i>literacia histórica</i>.</p>	<p><i>“Que agora Joaquim teria que recomeçar sua vida e de sua família. Agora Joaquim poderia ter uma vida digna de gente e não ter que ser um escravo, apesar das outras dificuldades que vinham acompanhando o tempo”</i> (C1F21)</p>
---	---

Apresentaremos a seguir as questões elencadas na atividade hipotética e um panorama das categorizações das respostas dos alunos no Colégio 1 e no Colégio 2. Estas perguntas foram formuladas a partir da leitura e da análise das narrativas dos estudantes no instrumento investigativo prévio, pensando em formas dos alunos refletirem a vida de um personagem e sua família no contexto social e político da Primeira República. Objetivávamos com estas perguntas que os estudantes pudessem pensar os aspectos de mudanças e permanências, por meio de um exercício empático por intermédio da análise das fontes literárias, de acordo com rede de associações que partia de seus conhecimentos prévios.

Q.1 O que mudou na vida de Joaquim com a proclamação da República?

Na primeira pergunta, retomamos um questionamento que já havia sido feito no instrumento investigativo prévio com o intuito de averiguarmos se os alunos identificaram traços de mudança e permanência no contexto brasileiro após a Proclamação. Observamos, ao analisar as narrativas dos alunos nesta primeira questão, que mesmo após a exploração das fontes em sala de aula, obtivemos algumas narrativas simples, contendo apenas uma informação histórica ou um pensamento de forma fragmentada como: *“deixou de ser escravo”* (C1F7) ou *“ele não foi mais escravo”* (C2F5), sem, no entanto, contextualizar o período. Em ambos os colégios, em comparação aos percentuais como podemos observar nos gráficos abaixo, o número de narrativas descontextualizadas foi igual às contextualizadas.

No que se refere às narrativas descontextualizadas podemos destacar:

“Sua vida melhora, começaram a ter mais respeito” (C1F17)

“Que eles iam ter direitos exemplo de poder votar em seu presidente”
(C2F13)

De acordo com as crônicas de Lima Barreto e o contexto sociopolítico do período, sabemos que a abolição da escravidão e a Proclamação da República não asseguraram direitos e a inclusão dos recém-libertos, a exemplo do voto, que era censitário, excluindo grande parte da população do cenário político do país.

No que se refere às narrativas contextualizadas, englobamos os pensamentos que explicaram aspectos de mudanças ou continuidades de forma relacional com as crônicas de Barreto, como, por exemplo, *“ele passou a não ser mais escravo, e já que sua condição e de sua família não era boa, eles tiveram que correr atrás de emprego”* (C2F10).

Na narrativa abaixo, observamos que o estudante, apesar de ter associado a abolição da escravidão com o início da República, pois são temporalidades próximas e relacionadas, apresentou ideias de que o fim do regime escravocrata não contribuiu para uma melhoria na vida dos ex-cativos. Lembrando que, durante a análise dirigida das crônicas, foram discutidas as transformações realizadas na cidade de Rio de Janeiro, englobando questões estruturais da cidade – alargamento das avenidas, demolição de prédios históricos – e questões referentes ao *imaginário* do período – que o centro da cidade não era lugar dos mais “pobres”, fazendo com que estes buscassem novas opções de moradias nos morros em volta da cidade (MARINS, 2012).

“O que mudou é que a república era pra ser algo bom mais foi o contrario acabou a escravidão mais a falta de emprego aumentou os pobres tiveram de sair do centro para morar em barracos nos morros: favela” (C1F2)

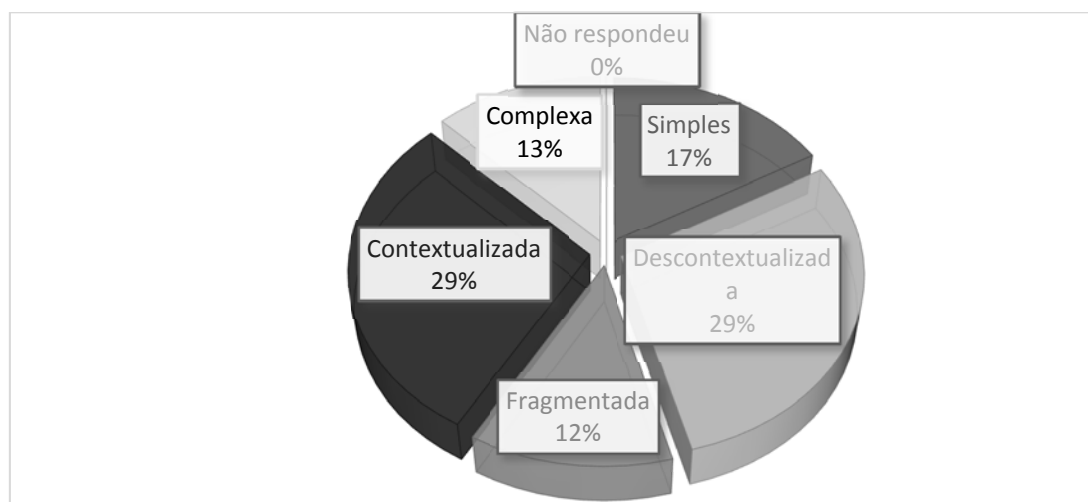
Na crônica *O Momento*, Lima Barreto chama a atenção para a marginalização sofrida pelos “pardos” que se intensificou com o advento da República, o autor dá destaque e critica o ideário evolucionista de Haeckel, que ratificou o discurso eugenista, importante ferramenta para diferenciação entre brancos e negros, como discutido no capítulo II. Observamos abaixo a relação que o estudante fez entre a condição racial de Joaquim e a exclusão do mesmo:

“Mudou algumas coisas, mas não o suficiente porque mesmo com a proclamação da república as pessoas raça dele ainda seriam tratadas de forma ruim” (C2F3)

Notamos que o tema do eugenismo discutido por Barreto em sua crônica, ainda que de forma breve, forneceu ferramentas para os alunos compreenderem a segregação social e refletirem sobre o tratamento que a maioria dos negros receberia na República.

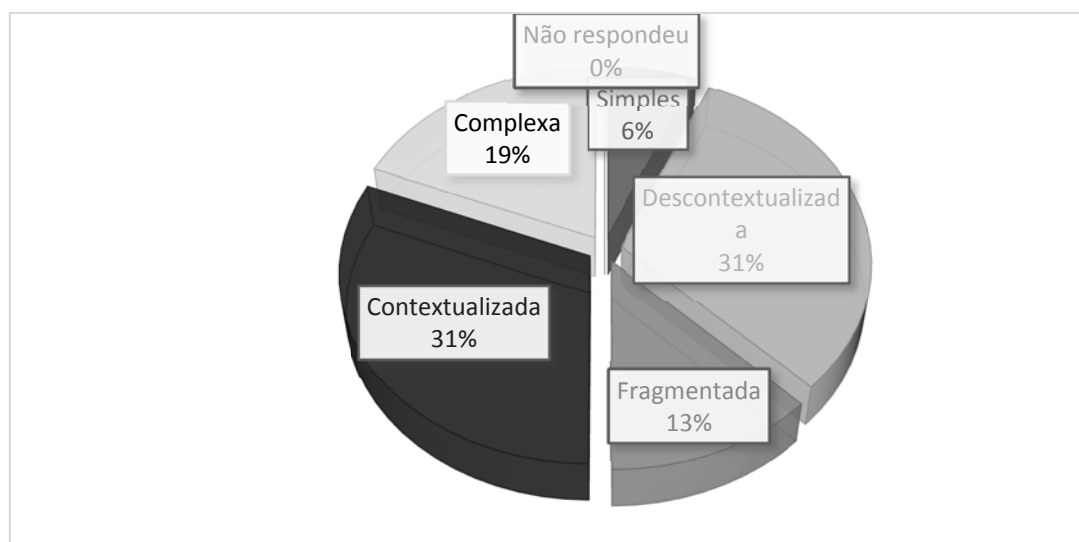
Apresentamos abaixo um gráfico que demonstra o panorama encontrado por nós ao categorizarmos as respostas dos alunos. Ressaltamos que o pensamento dos estudantes, e suas respostas, apresentam-se de forma flexível e múltipla, mas para facilitar o entendimento do cenário obtido, reunimo-las nas cinco categorias já apresentadas e compilamos a contagem na forma de gráficos.

Gráfico 7 – Respostas da Questão 1 obtidas no Colégio 1.



Elaborado pela autora.

Gráfico 8 – Respostas da Questão 1 obtidas no Colégio 2.



Elaborado pela autora.

Portanto, apesar das narrativas descontextualizadas representarem uma porcentagem significativa em ambos os colégios, numericamente igual às contextualizadas, podemos perceber, como nos dois exemplos utilizados acima, que alguns alunos conseguiram

refletir de forma mais complexa e elaborar uma narrativa mais plausível e contextualizada a partir do entendimento do período histórico em que a personagem teria vivido e das evidências históricas trazidas pelas fontes.

Q2. Como era o dia a dia na vida de Joaquim?

No desenvolvimento desta questão, os alunos de ambos os colégios tentaram imaginar como seria a vida de Joaquim, mas muitos (25% no Colégio 1 e 44% no Colégio 2) a colocaram como se este vivesse no tempo presente, de modo que nós categorizamos suas narrativas como descontextualizadas. Exemplos: “*ele estudava, saia, brincava e ia trabalhar*” (C1F4) ou “*ele ia para escola*” (C2F5).

Alguns também relacionaram a vida do personagem com a do escritor carioca, autor das crônicas, mostrando a empatia em relação a Joaquim e a Lima Barreto, pensando no (mesmo) contexto social que ambos estavam inseridos. No caso do personagem, mesmo sendo criança, trabalhava para ajudar seus pais e no caso de Barreto para poder cuidar da família devido à doença de seu pai. Narrativas como esta foram recorrentes: “*ele trabalhava para ajudar a família e o pai doente*” (C1F10).

Durante as análises das fontes em sala de aula, discutimos a especificidade da vida de Lima Barreto que, embora tenha sofrido devido à sua condição social e racial, no que se refere aos seus estudos e sua formação este era uma exceção à regra. Notamos, pois, que os alunos aproveitaram os conhecimentos sobre o autor Lima Barreto e suas dificuldades sofridas para argumentar sobre as possíveis vivências dos negros após a abolição. Desta forma, embora a questão seja sobre Joaquim, ao transporem as experiências de Barreto juntamente com suas reflexões sobre a personagem hipotética, tais narrativas tornaram-se, em nosso entendimento, como contextualizadas.

No restante das narrativas, embora algumas destas fossem mais diretas, as falas foram contextualizadas e/ou complexas (67% no Colégio 1 e 44% no Colégio 2). Se retomarmos o início da República, sabemos que a situação da maioria dos ex-escravizados era de exclusão social, como discutido no Capítulo II e apontado nas crônicas de Lima Barreto, sendo assim, é importante destacar que os recém-libertos precisavam trabalhar longas horas para poder sobreviver. Observamos nas falas abaixo a relação entre o trabalho e o cotidiano de Joaquim:

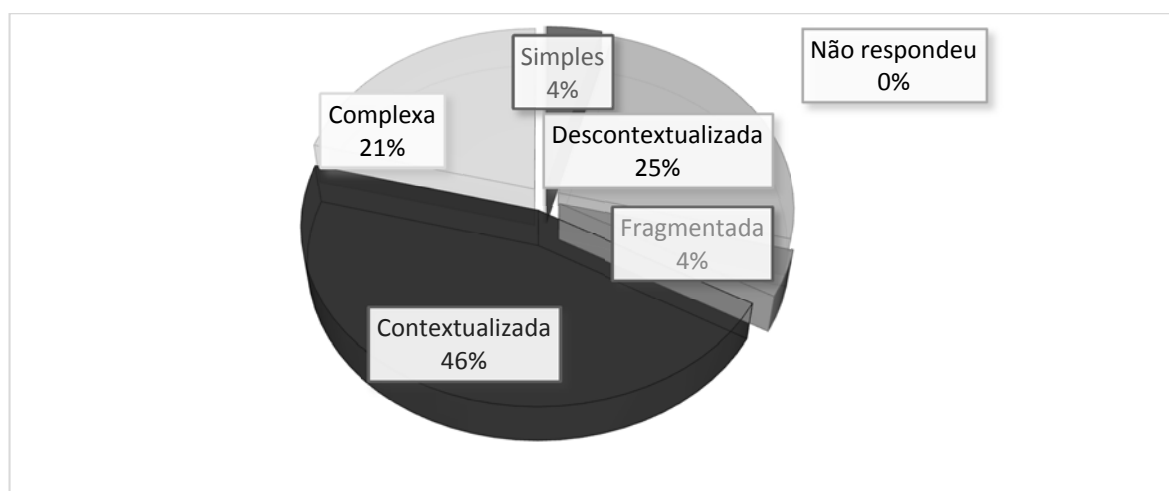
Trabalhava o dia inteiro (C1F23)

Ele começou a trabalhar (C2F13)

Observamos nas narrativas, e também nas discussões durante a realização das atividades, que o conceito de trabalho exposto pelos alunos está relacionado a uma atividade remunerada, uma vez que, anteriormente na condição de escravo, todos os membros da família já trabalhavam, sem, no entanto, receber por isto. Na questão 3 do instrumento investigativo prévio, como apontado nas Tabelas 7 e 8, observamos nas narrativas dos alunos a relação tecida entre a melhoria de vida com a remuneração pelo trabalho exercido como aponta a seguinte narrativa: “*sim, eles podem trabalhar, e receber por isso*” (C2Q9).

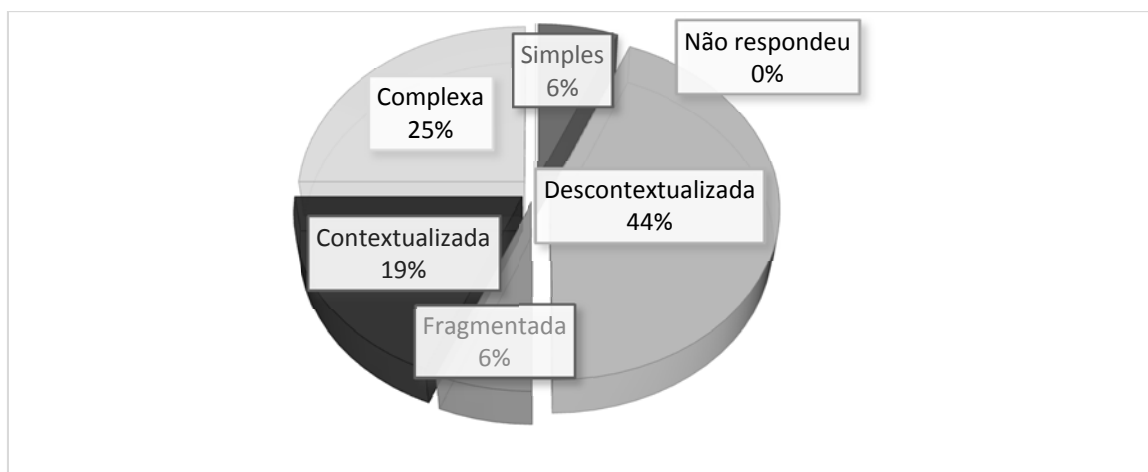
Pensando nestes aspectos, observamos que os estudantes, em sua maioria, conseguiram refletir a realidade do personagem de forma contextualizada ou complexa, recorrendo às discussões realizadas durante o uso das crônicas em sala de aula. Também não se cogitou que no século XIX poderia haver alguma lei que regulasse o trabalho infantil, o que é fato.

Gráfico 9 – Respostas da Questão 2 obtidas no Colégio 1.



Elaborado pela autora.

Gráfico 10 – Respostas da Questão 2 obtidas no Colégio 2.



Elaborado pela autora.

Como pontuado anteriormente, é possível observar no primeiro gráfico que as narrativas contextualizadas e complexas se sobrepõem às demais nesta questão, embora no Colégio 2 observemos uma divisão mais balanceada entre as narrativas contextualizadas e complexas, em comparação com as narrativas descontextualizadas. Desta forma, consideramos três variáveis importantes que forneceram bases para que os alunos elaborassem suas narrativas e entendessem a situação dos recém-libertos no início da República: a discussão externa às crônicas (vida e condições de produção do autor); as questões internas às fontes, como a marginalização sofrida pelos negros e pobres e as associações feitas pelos alunos com suas próprias vidas e de seus pais ou responsáveis.

Q3. O que Joaquim pensaria ao ver as ruas cheias de soldados no dia 15 de novembro?

Nesta questão, é interessante apontar que os alunos do Colégio 1 relacionaram em diversas narrativas à presença dos soldados como opressores dos negros, apontando que estes últimos poderiam ser assassinados, presos ou voltarem a ser escravizados. Um aluno apontou que Joaquim pensaria que os soldados “*ia matar e prender os negros*” (C1F24), outro que “*era uma guerra*” (C1F12) e que “*ele ia ficar com medo pois eles poderiam voltar a ser escravo*” (C1F10). Esta relação estabelecida por muitos estudantes está relacionada possivelmente ao cotidiano vivido por eles, significando assim o passado histórico de acordo com a sua realidade presente, pois a polícia é vista geralmente, mesmo na atualidade, como “perseguidora” dos negros.

Também percebemos a relação direta entre os conhecimentos prévios dos alunos e a história ensinada, mostrando que

os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica. (BARCA; GAGO, 2001, p.241)

Este esforço de uma compreensão histórica pode ser observado no decorrer das diferentes narrativas dos alunos, às vezes de forma mais intrincada, às vezes de forma mais simples e direta. Podemos destacar também que nesta questão os alunos remeteram mais aos aspectos subjetivos, ou seja, enfatizaram aspecto da imaginação histórica transpondo-se como sujeito para o passado. Contudo, há elementos plausíveis e contextualizados em suas narrativas. Se levarmos em consideração que o liberto não sabia do que se tratava a proclamação da República, este poderia ficar com medo, de fato, de voltar a ser escravo, ou de que seria preso, ou que poderia ocorrer uma guerra. Desta forma, as narrativas anteriores são contextualizadas.

As narrativas abaixo destacam que os soldados estavam na rua como protetores do novo presidente, uma vez que a República foi instaurada por um marechal e que a cidade estaria comemorando o novo regime:

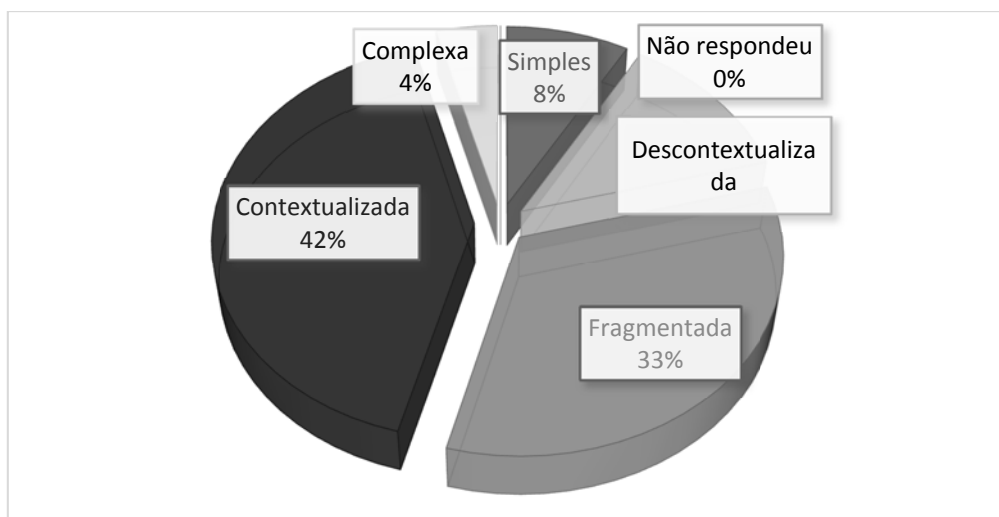
“Que os soldados estavam na rua para proteger o novo presidente”
(C1F22)

“Uma comemoração na cidade” (C2F15)

Os soldados, segundo os alunos e como discutido no Capítulo II, tinham como função garantir a ordem da nova sociedade republicana, assim como outras instituições que, de forma conjunta, propagavam e asseguravam a manutenção do ideário da República. Lima Barreto na crônica *O Momento* chama a atenção pra este aspecto: “vi que a tal de república, que tinha sido feita, espalhava pelas ruas soldados embalados, de carabinas em funeral. Nunca mais a estimei, nunca mais a quis” (BARRETO, 2004, p. 174). A presença dos soldados na rua, pelo ponto de vista do autor não era algo positivo, pois uma nova sociedade que se dizia democrática não precisava ter sido assegurada por meio de forças militares, situação percebida pelos alunos na fonte e utilizada na elaboração de algumas das narrativas.

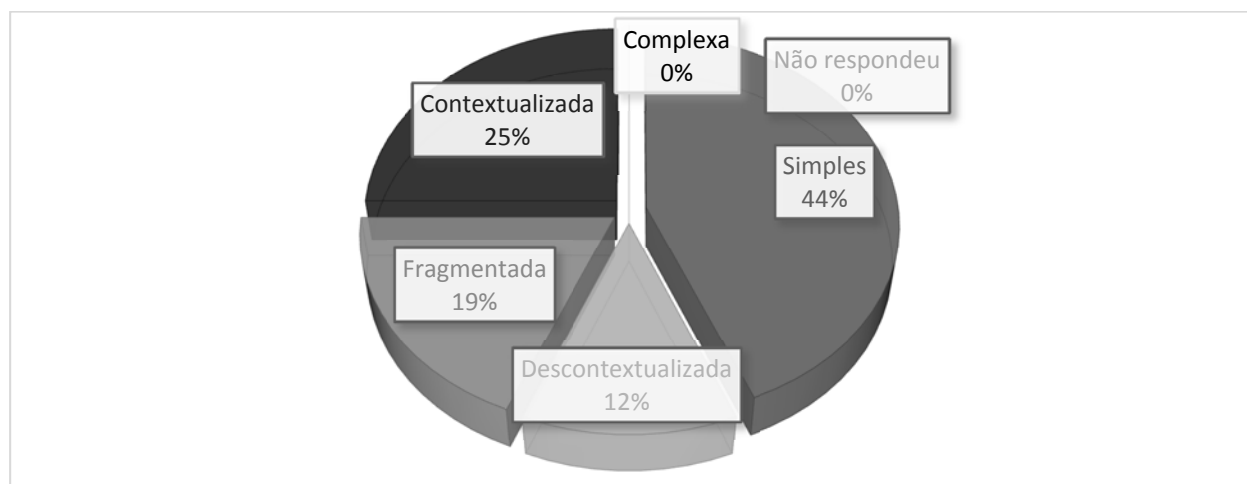
Os gráficos abaixo apresentam as narrativas dos alunos:

Gráfico 11 – Respostas da Questão 3 obtidas no Colégio 1.



Elaborado pela autora.

Gráfico 12 – Respostas da Questão 3 obtidas no Colégio 2.



Elaborado pela autora.

Analisando o gráfico, notamos que as respostas complexas apresentam quantidades próximas entre os colégios, enquanto a categoria contextualizada, demonstra números mais distantes, embora significativos. Consideramos que a realidade presente dos alunos do Colégio 1 influenciou e permitiu uma maior facilidade no entendimento, reflexão e elaboração de suas narrativas nesta questão, de modo a relacionarem de forma mais oportuna a questão dos soldados com o próprio cotidiano em que estão inseridos. A localização do Colégio 1 (periferia) e da moradia dos estudantes (entorno do colégio) resultou em uma maior ocorrência de alunos mais carentes e, infelizmente, por consequência, mais próximos de situações cotidianas de violência e presença da força estatal (exército e polícia). Deste modo, devido às vivências cotidianas presentes dos alunos deste primeiro colégio, em uma quantidade

maior que o Colégio 2, deixaram transparecer a presença desta força estatal, no passado e no presente em suas narrativas.

Q.4 O que Joaquim esperaria da República?

Esta pergunta apresenta um direcionamento, uma vez que não era possível que Joaquim soubesse o que era a República. Entretanto, remetendo ao que foi respondido no instrumento investigativo prévio, observamos que os alunos associaram naquele momento a República como uma instituição democrática, a qual permitiria a inclusão de todos os sujeitos neste novo regime político. Por isso, procuramos marcar que a história hipotética era um exercício de imaginação e que, neste caso, deveríamos “fazer de conta” que mesmo que Joaquim não soubesse que a República se instaurava, sabia que os escravizados teriam sido libertos. Sendo assim, respostas como “*ele teria uma vida melhor*” (C2F5) ou que “*melhorace a vida dos ex.escravos*” (C1F10) foram consideradas como contextualizadas.

Nas narrativas abaixo, observamos que a República a princípio foi tida como algo melhor e positivo em relação ao sistema monárquico, entretanto, por si só não assegurou melhorias de vida para a camada social mais pobre:

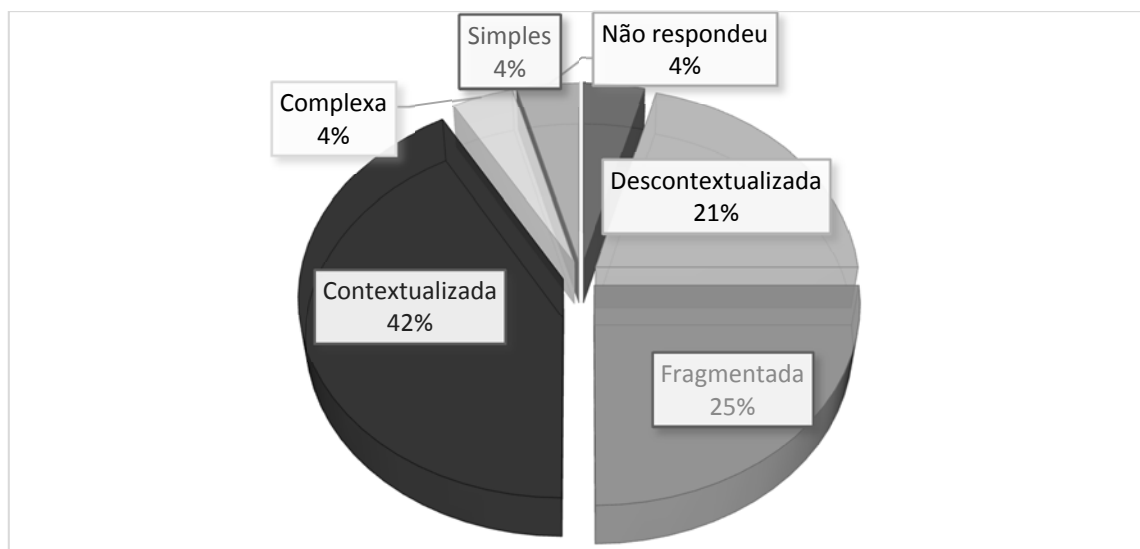
“Ele esperaria que o Brasil ia mudar para melhor mas não foi o que aconteceu” (C1F20)

“Ele teria uma vida melhor no começo, mas depois ela iria oscilar” (C2F1)

Os alunos conseguiram relacionar a questão com o que foi lido nas crônicas do autor carioca, ou seja, a discussão proposta por Barreto sobre a não melhoria da vida da população que foi discutida tanto na crônica *O Momento*, quanto no trabalho *15 de Novembro*. Em ambos os textos Lima Barreto põe em discussão a “plutocracia”, a construção de um país para uma elite econômica e a marginalização dos demais, em especial dos negros escravizados.

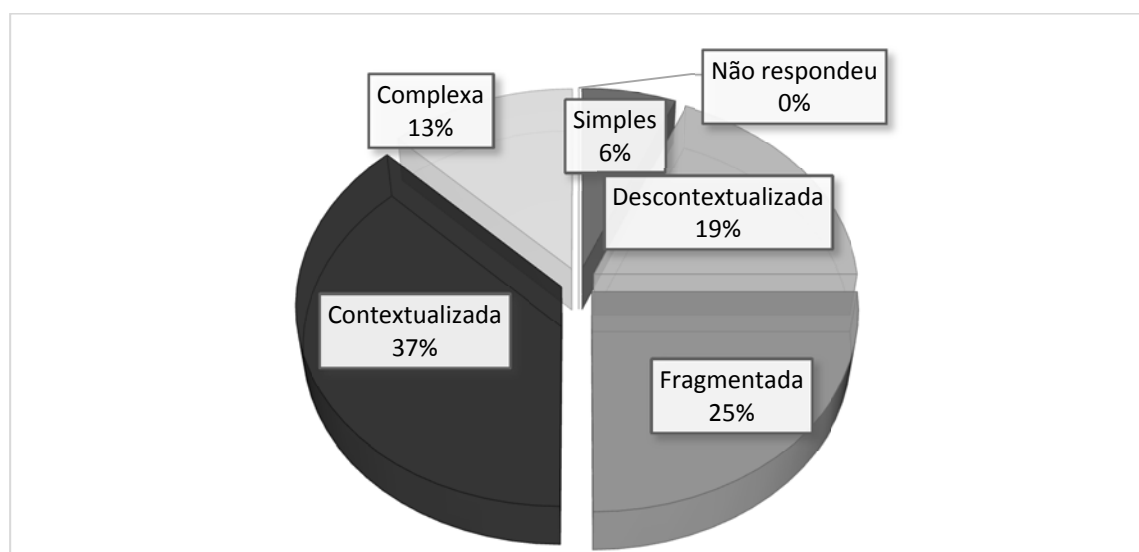
Segue abaixo um panorama das categorizações das narrativas dos estudantes:

Gráfico 13 – Respostas da Questão 4 obtidas no Colégio 1.



Elaborado pela autora.

Gráfico 14 – Respostas da Questão 4 obtidas no Colégio 2.



Elaborado pela autora.

É interessante observar a semelhança entre as respostas dos alunos em ambos os colégios, não apenas no que se refere à quantidade de cada narrativa por categoria, mas ao teor das narrativas dos alunos como apontado acima. A desesperança do cronista para com o novo regime e sua decepção que o fez denunciar a exclusão social servem aos alunos como mote de reflexão sobre até que ponto a República poderia ser considerada como algo “bom” e como esta se mostraria como a continuidade ou mesmo uma nova forma de marginalização da camada da população mais simples.

Q5. Em que tipo de casa e lugar da cidade Joaquim morava? Como seria o seu bairro?

A divisão dos espaços e a expulsão dos pobres da área central do Rio de Janeiro no início da República foram contextualizadas no capítulo anterior e discutidas com os estudantes no decorrer das leituras das crônicas. Em *15 de Novembro* Lima Barreto chama a atenção sobre o aspecto da “favela” e pelo estado de miséria que se encontrava grande parte da população. Os alunos ficaram surpresos ao saber que muitos problemas sociais, como a precariedade das moradias em comunidades carentes, tiveram origem histórica neste período e lugar com a Abolição e, mesmo passado mais de um século, estas situações ainda são presentes em nossas sociedades. Em ambos os colégios, relacionando com o pensamento do escritor, vários alunos apontaram que a moradia da família de Joaquim era precária, provavelmente situada em uma comunidade carente devido à sua condição de ex-escravo.

As seguintes falas remetem a estes pensamentos:

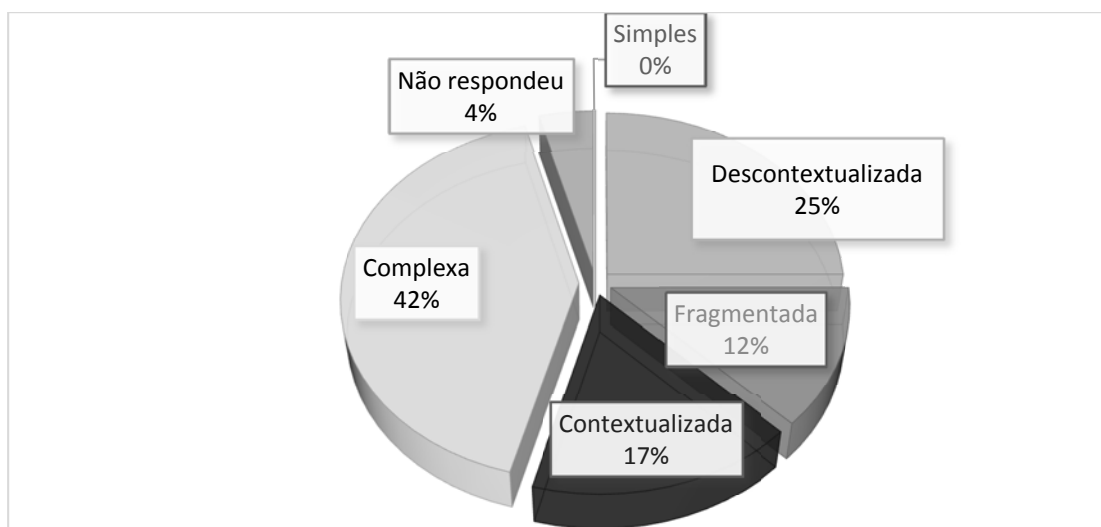
“Em uma casa “caíndo” e na favela do Rio de Janeiro. Horrível”
(C1F21)

“Nos morros, seria com casas muito pequenas e bem pobres” (C2F1)

Observamos nestas falas a relação que os alunos fazem entre a precariedade das moradias com a situação de pobreza que possivelmente Joaquim e sua família viveriam, mostrando a aprendizagem histórica. Podemos afirmar que a análise das crônicas e as discussões advindas desta análise forma fundamentais para construção do pensamento histórico dos estudantes.

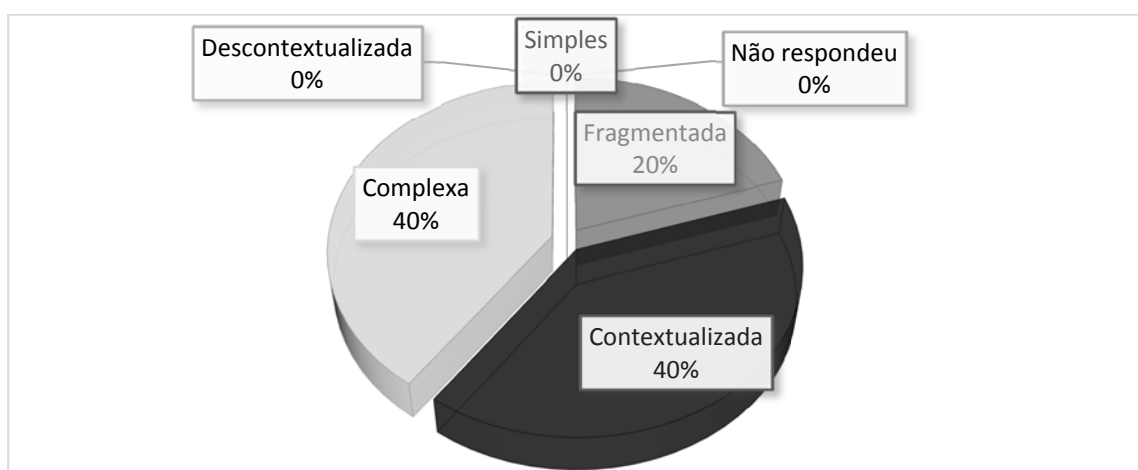
Segue abaixo o percentual das categorias:

Gráfico 15 – Respostas da Questão 5 obtidas no Colégio 1.



Elaborado pela autora.

Gráfico 16 – Respostas da Questão 5 obtidas no Colégio 2.



Elaborado pela autora.

Comparando às questões anteriores, o número de narrativas complexas aumentou significativamente, nos mostrando que os mesmos alunos podem ter pensamentos mais simples ou elaborados em momentos diferentes, possivelmente porque uma situação de aprendizagem fará mais sentido de acordo com os conhecimentos prévios dos estudantes. Outro ponto que podemos destacar é que, mesmo os alunos que não vivenciem de forma direta a pobreza, esta é um tema recorrente nas mídias, seja em novelas, jornais ou mesmo na internet.

De acordo com Isabel Barca, a aprendizagem do estudante precisa ser considerada gradual (BARCA, 2004, p.143), ou seja, embora existam questões em que a proporção de respostas menos satisfatórias seja menor, obtivemos em outras questões uma

porcentagem maior de questões contextualizadas e complexas, demonstrando um nível de reflexão variável, mas nem por isso insatisfatório em sua totalidade. É preciso levar em consideração que os alunos se encontram em situações ou “gradações” diferentes de aprendizagem e desenvolvimento intelectual, embora estejam em um mesmo ano escolar, de modo que podem produzir uma narrativa plenamente satisfatória em uma questão e, em outra, uma reflexão que deixa lacunas ou que não atinja um alto nível de plausibilidade e reflexão histórica.

Assim, nos voltamos para o primeiro capítulo, quando dissemos que a Educação História procura perceber a complexidade da cognição histórica rompendo com a visão estereotipada das “fases” de desenvolvimento cognitivo que seguem parâmetros de “progresso” pautados na esfera biológica, e passa a considerar a cognição, historicamente, ou seja, como situada conforme os contextos histórico-culturais de sua produção (BARCA, 2001, p. 15). Os “níveis de elaboração” que são oscilantes: “uma criança pode ter uma explicação mais elaborada que um adolescente, e, conforme a temática, um sujeito pode em um momento ter uma explicação histórica descritiva e em outro momento mais elaborada” (RAMOS, CAINELLI, 2015, p. 16).

Q6. Como seriam as brincadeiras de Joaquim e seus vizinhos?

Nesta questão, percebemos de forma mais evidente que a imaginação histórica foi compatível com a possibilidade histórica nas narrativas dos estudantes. Estes fizeram uma reflexão sobre quais brincadeiras existiram ou não no período, excluindo tudo que pudesse ser desenvolvido a partir da tecnologia, ou ainda, brinquedos ou brincadeiras mais modernas, de modo que foram eliminadas atividades como videogame, jogos no computador, *skate* entre outras.

É interessante destacar que as crônicas de Lima Barreto não falam sobre este aspecto, então os estudantes tiveram que imaginar quais brincadeiras poderia fazer parte do cotidiano de um menino que vivia no final do século XIX. Muitas respostas foram consideradas contextualizadas, por exemplo:

“Eles brincavam de pega-pega, esconde-esconde. Jogavam futebol...”
(C2F2)

“Eram brincadeiras daquela época como pega pega, futebol e esconde esconde e etc” (C2F13)

Durante a leitura da questão, uma aluna deu exemplo da capoeira como sendo uma brincadeira típica, que, segundo ela, era praticada predominantemente pelos negros. Este pensamento foi registrado, posteriormente, na resposta da questão:

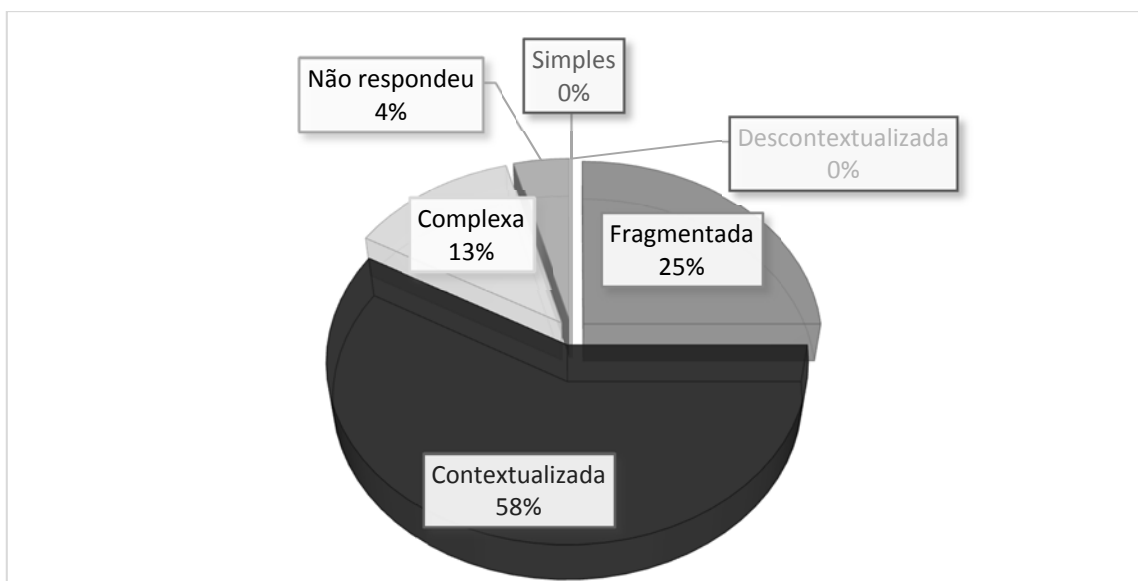
“Geralmente era mais típicos a copoeira” (C1F1)

Glória Solé, Diana Reis e Andréia Machado consideram sobre o uso da imaginação por parte dos alunos para compreenderem melhor o passado, chamando a atenção que, através do “contacto com as histórias (narrativas)”, os alunos podem “muitas vezes, alargar as suas experiências e os seus horizontes” (2014, p. 9). A partir do momento que os estudantes mobilizam a imaginação para pensar uma situação histórica relacionando com a análise das fontes, percebemos que o desenvolvimento da empatia histórica é possível. Podemos destacar a frase a seguir para explicitar este pensamento:

“Ele não tinha tempo para brincar pois tinha que trabalhar” (C1F22)

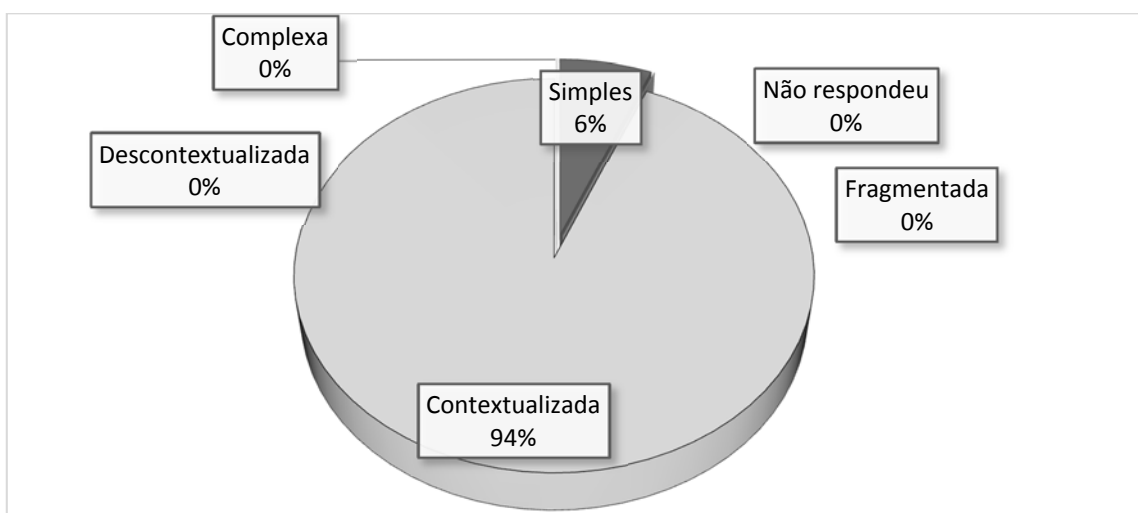
Na narrativa acima o aluno traz um aspecto diferente da vida do personagem, que, sendo filho de ex-escravizados, possivelmente, desde cedo trabalharia para contribuir com o sustento de sua família.

Os gráficos abaixo pontuam as narrativas dos discentes.



Elaborado pela autora.

Gráfico 18 – Respostas da Questão 6 obtidas no Colégio 2.



Elaborado pela autora.

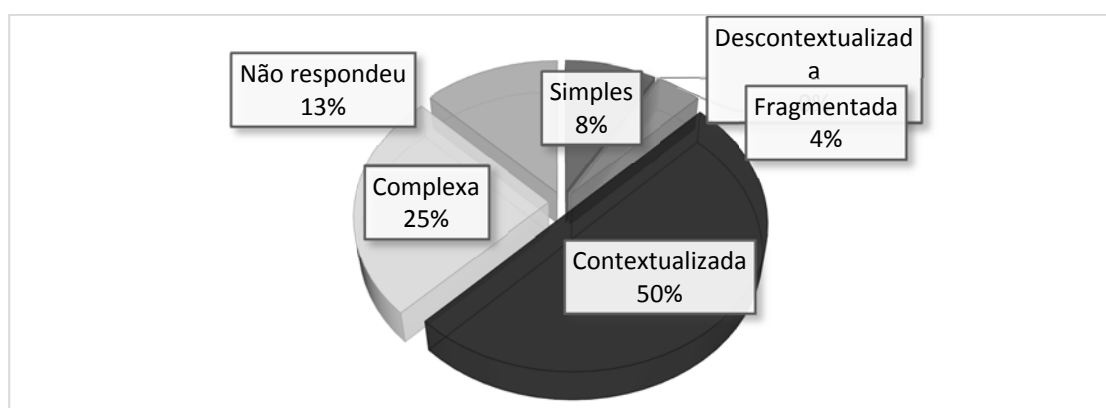
Observamos nos gráficos que não houve nenhuma narrativa simples no Colégio 1 e no segundo colégio o número é muito baixo. Já no que se refere à categoria fragmentada, ela é nula no Colégio 2 e representa um quarto das respostas no Colégio 1. As narrativas contextualizadas e complexas se sobrepõem as demais em ambos os colégios, evidenciando uma facilidade dos alunos em compreender o contexto de vida, neste aspecto, da personagem Joaquim, suas possibilidades de brincadeiras em um período histórico datado e o uso da empatia e imaginação histórica na reflexão e elaboração das narrativas.

Q7. Como era a vida da família de Joaquim comparada com a de uma família rica?

O percentual de respostas complexas e contextualizadas foi alto nos dois colégios. Podemos relacionar as narrativas desta questão com a questão 5, pois muitos exploraram a precariedade da possível moradia de Joaquim e sua família. Algumas narrativas foram simples como “*era muito diferente*” (C1F7) ou mais contextualizada como “*era muito umilde*” (C1F2) e “*sem dinheiro comparado a eles*” (C2F11). Nesta questão, 75% do Colégio 1 e 69% do Colégio 2 apresentaram narrativas mais complexas e contextualizadas, pois exploraram outros aspectos de forma mais intensa como apresentaremos a seguir.

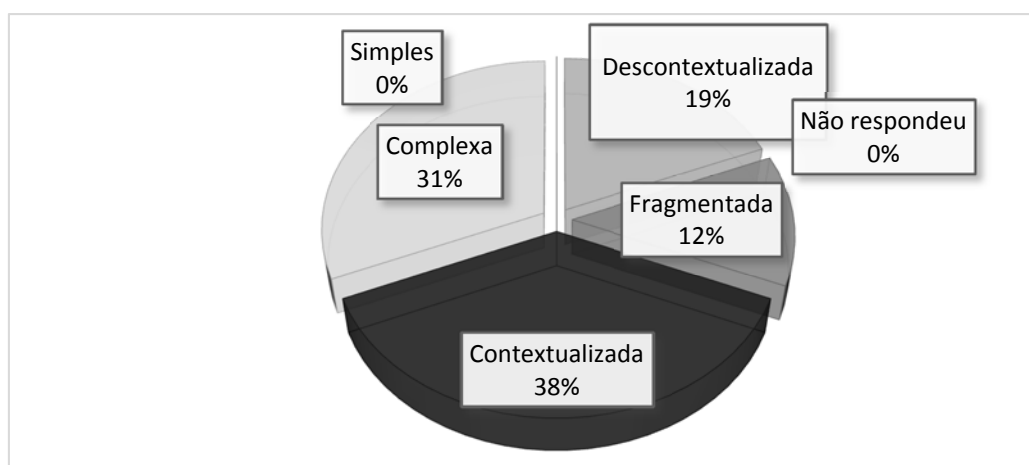
Os gráficos a seguir mostram que os estudantes conseguiram, de forma coerente, ver as crônicas como evidência através da contextualização e da complexidade de suas respostas.

Gráfico 19 – Respostas da Questão 7 obtidas no Colégio 1.



Elaborado pela autora

Gráfico 20 – Respostas da Questão 7 obtidas no Colégio 2.



Elaborado pela autora.

Mais uma vez sublinhamos que, embora os alunos das duas escolas tenham apresentado resistência em fazer a atividade, preocupados sobre o certo e o errado, eles conseguiram, de forma pontual contextualizar suas noções durante a atividade.

“Joaquim e sua família não tinham privacidade e por conviverem com outras famílias, em suas casas era difícil água, comida e luz” (C1F1)

“Muito ruim pois eles sofriam muito preconceito e não tinha dinheiro. Totalmente o contrário de uma família rica” (C2F8)

Os alunos atribuíram a falta de conforto com a má remuneração do trabalho, uma vez que era preciso receber melhor para assegurar uma condição de vida mais confortável. A falta de estrutura física das moradias e da privacidade das mesmas diferenciava, segundo os alunos, o modo de viver dos ricos e dos pobres. Se pensarmos na disposição de espaço dos chamados “cortiços” ou “favelas”, a questão da privacidade foi, de fato, uma problemática naquela realidade. Percebemos, no decorrer das leituras das narrativas dos estudantes, que eles compreendem as crônicas, de forma geral, como evidência de um passado, permitindo a contextualização de suas hipóteses históricas.

Q8. Quais seriam os principais medos de Joaquim?

As respostas demonstraram que muitas vezes os alunos projetam suas vidas na vida de Joaquim, ou seja, ao fazer esta ponte com um personagem fictício do passado, os alunos se colocam no lugar do mesmo, o que implica na empatia histórica se as condições históricas são consideradas. Seus próprios desejos, receios, problemas são transpostos para um personagem do passado, porém, sem que este passado seja considerado meramente igual ao presente, o que seria anacronismo.

Outras respostas, entretanto, foram relacionadas ao contexto histórico do período:

“De voltar a ser escravos dos mais ricos” (C1F10)

“Ele tinha medo das famílias nobres de um nova lei prejudicar novamente os negros e etc.” (C1F20)

“Dele voltar a ser escravo e seus pais morrerem” (C2F15)

Contudo, muitos estudantes associaram suas respostas ao medo cotidiano atual, subjetivo, e não necessariamente a um medo que poderia ser vivido especificamente por um menino nas condições históricas de Joaquim. Desta forma, obtivemos respostas como:

“Perder os pais”. (C1F8)

“Sofrer, medo de não conseguir as coisas” (C2F7)

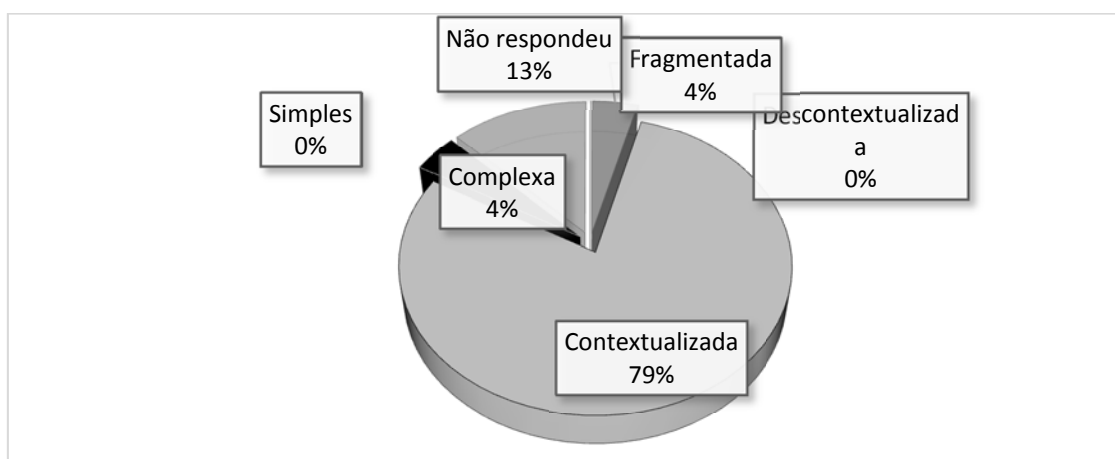
Em *O Momento* Lima Barreto aponta que “não há entre os ricos, entre os poderosos, nenhuma generosidade; não há piedade” afirmando ainda que os mais privilegiados têm “medo de ser generosos”, “medo de ser bons” (2004, p.174) não se importando com os menos favorecidos. Na narrativa abaixo o aluno relaciona o medo de Joaquim com uma possível atitude negativa dos mais ricos, uma vez que, a configuração do novo sistema político foi moldada em prol dessa camada social:

“ele tinha medo das famílias mais nobres de uma nova lei prejudicar os negros” (C1F20)

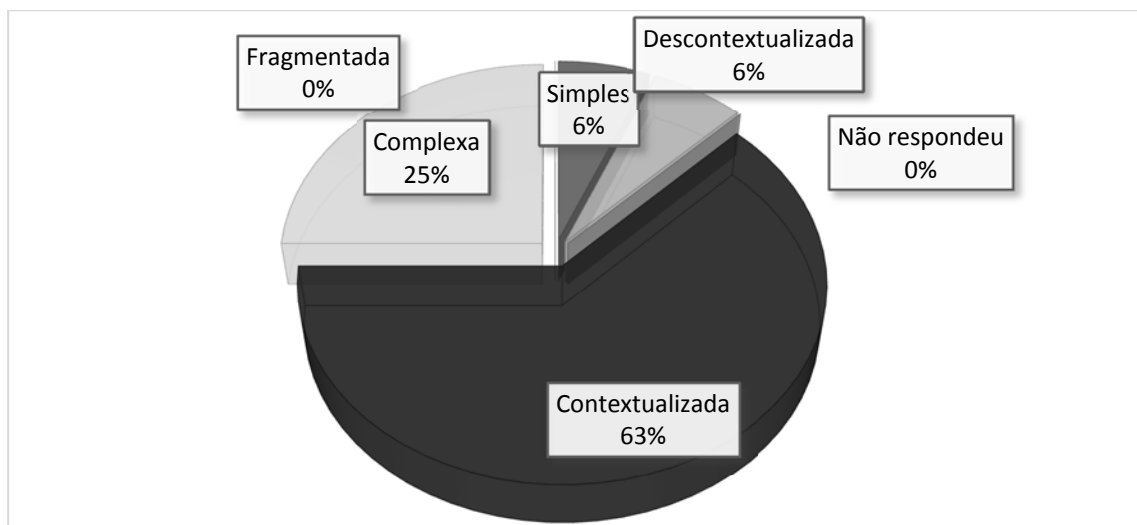
O estudante pode ter relacionado o medo do personagem com o comportamento, a falta de interesse dos mais ricos em relação os pobres, descrito por Barreto. Observamos assim que, a crônica pode ter sido vista como evidência da situação de um menino negro no início da República.

Os gráficos abaixo apresentam o panorama das narrativas dos alunos sobre esta questão:

Gráfico 21 – Respostas da Questão 8 obtidas no Colégio 1.



Elaborado pela autora.

Gráfico 22 – Respostas da Questão 8 obtidas no Colégio 2.

Elaborado pela autora.

Observamos nos gráficos acima, que o número de narrativas simples é bem pequeno, comparado às contextualizadas e contextualizadas/complexas. Destas últimas categorias, entendemos que o destaque para o medo de voltar a ser escravo é compreensivo, pois, a forma que a abolição aconteceu pode ter sido incompreendida por grande parte da população, e, embora a liberdade constitucional não significasse inclusão social, o medo de se tornar cativo novamente poderia ser intenso.

A narrativa a seguir é interessante, pois levanta um outro aspecto:

“Dele não conseguir emprego para ajudar sua família e medo do cotidiano na favela em que morava” (C2F4)

O medo do local que o Joaquim moraria com a família e falta de emprego poderiam, também, estar presente na vida de um menino de 10 anos de idade. Desta forma percebemos que a associação do aluno ao tomar os possíveis medos da personagem e cria uma conexão entre passado e presente incluindo seus próprios medos.

Q9. Quais seriam as principais preocupações da mãe e do pai de Joaquim?

Assim como na questão anterior, algumas narrativas se remeteram a possíveis medos que quaisquer pais teriam, enquanto outros foram pensados no contexto de vida do personagem e, estes últimos, foram predominantes. Observamos nas falas abaixo este medo relacionado à condição social da família do personagem:

“Que os soldados os capitassem” (C1F23)

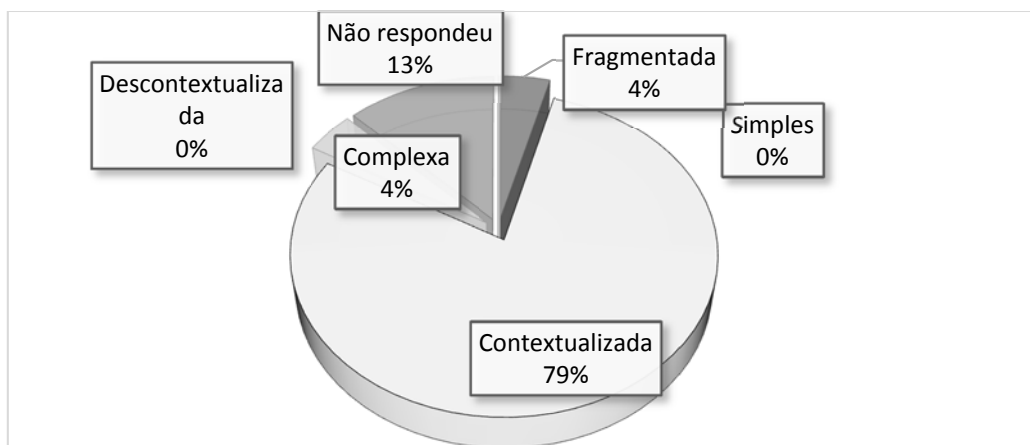
“Concerteza de colocar comida na mesa para alimentar os filhos e também com a segurança” (C1F20)

“O sustento para sua família” (C2F11)

“Se eles iriam ser escravos novamente” (C2F16)

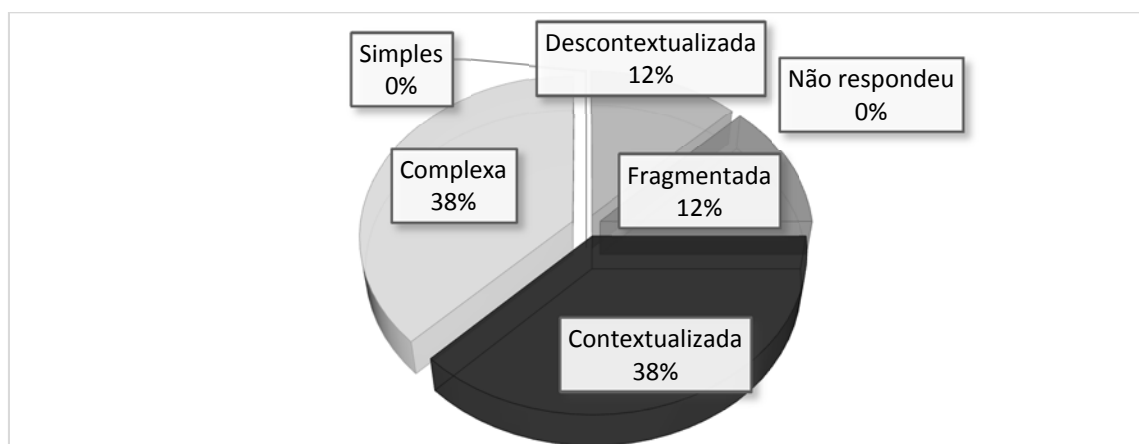
Observamos nas narrativas acima uma similaridade entre o pensamento dos alunos de ambas as escolas, assim como o próprio teor do medo é parecido com o do personagem Joaquim. Observamos abaixo que o número de respostas simples e descontextualizada, de forma geral, são baixas.

Gráfico 23 – Respostas da Questão 9 obtidas no Colégio 1.



Elaborado pela autora.

Gráfico 24 – Respostas da Questão 9 obtidas no Colégio 2.



Elaborado pela autora.

Embora os alunos, no decorrer das questões, tenham apontado que a situação de vida do personagem e de sua família não tenha se tornado melhor no período republicano, podemos perceber que, para eles, retomar a abolição seria um retrocesso. Portanto, mesmo que a vida dos libertos não tenha mudado apenas para melhor, havendo continuidades, não há como dizer que a escravidão poderia ter sido um período melhor para determinados sujeitos. Barreto em sua crônica *15 de Novembro* inicia esta discussão ao pensar na República a partir da reconstrução da Avenida Beira Mar: “Em seguida, lembrei-me de que o eminente senhor prefeito quer cinco mil contos para reconstrução da avenida Beira-Mar, recentemente esborrachada pelo mar” (BARRETO, 1921, p.1), mas avaliando-a ainda como algo positivo. Em nossas discussões com os alunos foi possível debater justamente a necessidade de nos distanciarmos de uma noção dualista e pensar na República como algo multicausal do que simplesmente “boa” ou “ruim”.

Destacamos que, ao analisarmos as ideias prévias dos alunos, foi possível perceber que os mesmos apresentaram uma noção clara de como eram as condições de vida dos escravizados (período pré-abolição). Porém, no que diz respeito ao contexto pós-abolição e à vida dos ex-escravizados, notamos uma “carência” tanto de conceitos substantivos (o que de fato aconteceu com os libertos?) com ode conceitos de segunda ordem (algumas coisas mudaram, mas outras permaneceram semelhantes). Podemos observar, no entanto, que estas carências se tornaram menos constante no decorrer da atividade realizada em sala.

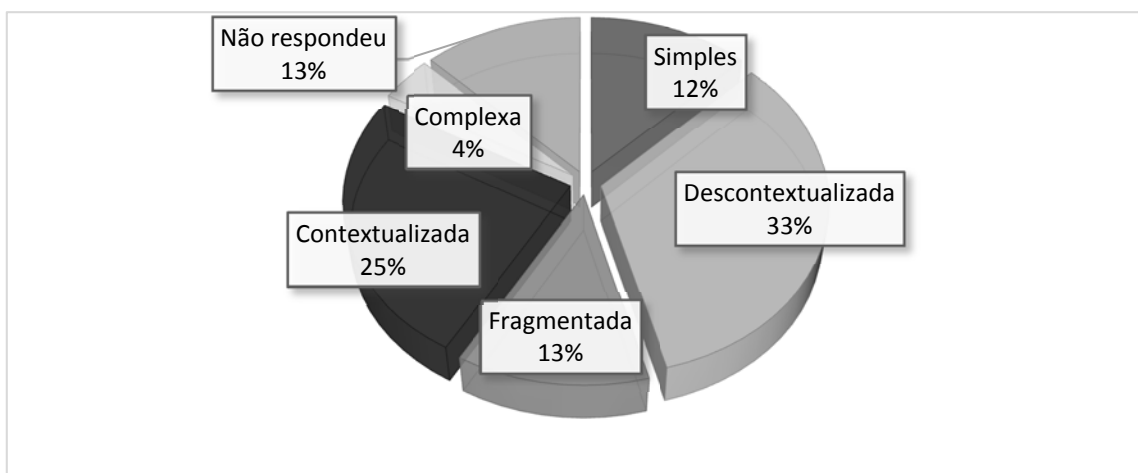
Q10. O que Joaquim acharia de uma festa da Proclamação da República?

Lima Barreto aponta em seus textos que não viu pessoas na rua celebrando a Proclamação da República como aconteceu com o final da abolição da escravidão. Objetivávamos investigar qual a relação que os estudantes fariam entre uma celebração deste tipo com a vida do personagem. Observamos que muitas narrativas dos alunos, embora estas sejam diretas e breves, contêm uma noção coerente quanto ao contexto e as possibilidades de pensamento de alguém como Joaquim naquele período.

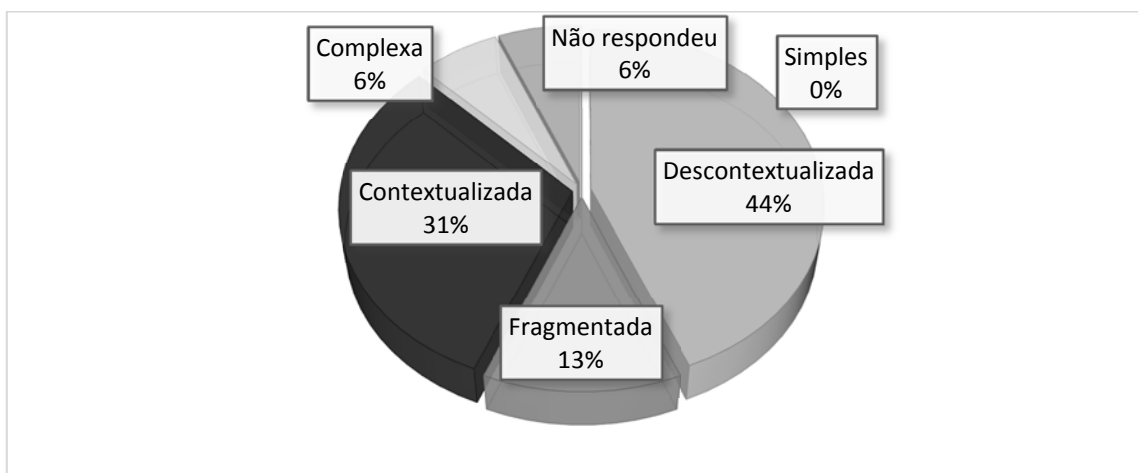
“Uma festa de pouco significado” (C1F21)

“Ruim porque isso não mudaria a vida dele” (C2F5)

Porém, nesta questão, como podemos observar no gráfico abaixo, os números de narrativas contextualizadas e complexas foram inferiores à metade nos dois colégios:

Gráfico 25 – Respostas da Questão 10 obtidas no Colégio 1.

Elaborado pela autora.

Gráfico 26 – Respostas da Questão 10 obtidas no Colégio 2.

Elaborado pela autora.

Observamos nesta questão um número grande de narrativas descontextualizadas nos dois colégios, alguns alunos entenderam a festa republicana como sendo uma celebração da abolição da escravatura, como o fragmento abaixo:

“Ele gostaria porque foi o tempo que os escravos foram libertos, e ele acharia divertido” (C2F2).

Apesar de narrativas como esta terem sido constantes, alguns alunos conseguiram contextualizar a questão e outros recorreram à crônica para fundamentar seu argumento, na medida em que Lima Barreto evidenciou que não havia o que festejar:

“Ele, como Lima Barreto não teria o que comemorar, pois a vida dele quase não tinha mudado” (C2F8)

Entendemos que o grupo majoritário que nos forneceu respostas consideradas descontextualizadas, pois não conseguiram refletir e equacionar versões diferentes de uma mesma temática: a República. No levantamento de conhecimentos prévios, os estudantes informaram entender a Proclamação da República como algo bom para os libertos o que entrou em choque com a opinião de Barreto, ou seja, com as evidências apresentadas e analisadas em sala de aula.

Na crônica *15 de Novembro*, o autor faz uma reflexão do que teria melhorado nos últimos 32 anos com a mudança do sistema político. O cronista, assim como em *O Momento*, ressalta que não havia o que comemorar além do fato da República ser “um grande passo na evolução política do país” (BARRETO, 1921). Desta forma, percebemos que, embora a fonte forneça viés de entendimento sobre o acontecimento histórico, a noção já consolidada de muitos alunos ainda prevaleceu, resultando em respostas consideradas por nós como descontextualizadas. Ressaltamos que buscávamos que os alunos não vissem as fontes como a “verdade” a ser entendida sobre este período, mas entendemos que, neste aspecto, não foi possível que estes utilizassem as evidências das fontes como argumentação e produzissem um novo conhecimento sobre a República, mais pertinente, ou seja, que entendessem a visão de outros sujeitos e os motivos dos mesmos para não comemorar este regime.

Por fim, entendemos que nossa proposta nesta questão não atingiu completamente os objetivos propostos, tendo em vista a manutenção de conceitos prévios pelos alunos entendidos por nós como descontextualizados. Porém, ainda sim 29% do Colégio 1 e 37% do Colégio 2 conseguiram produzir narrativas contextualizadas/complexas que levaram em consideração a situação diferenciada entre as classes sociais brasileiras e as condições estabelecidas no período republicano.

Q11. O que a família de Joaquimalaria/pediria para o prefeito do Rio de Janeiro se o encontrasse?

Sabemos que é improvável que alguém na condição de recém-liberto se dirigisse ao prefeito da cidade, entretanto, explicamos aos alunos tal condição e enfatizamos que a proposta era um exercício imaginativo em que as respostas deveriam ser as mais condizentes possíveis com o período histórico trabalhado. Por isso, quando uma fala ou

pergunta de Joaquim se distanciava da possibilidade real de acontecer, isto era informado e discutido junto aos alunos. Contudo, há que ressaltar que esse procedimento pode ter gerado certa “confusão” por parte dos alunos. Entendemos que, como o tipo de pesquisa do qual nos propomos a realizar leva em conta um processo, retornar o questionário em outro momento com outra pergunta mais crível e/ou adequada seria impossível pelo tempo que dispúnhamos em sala de aula.

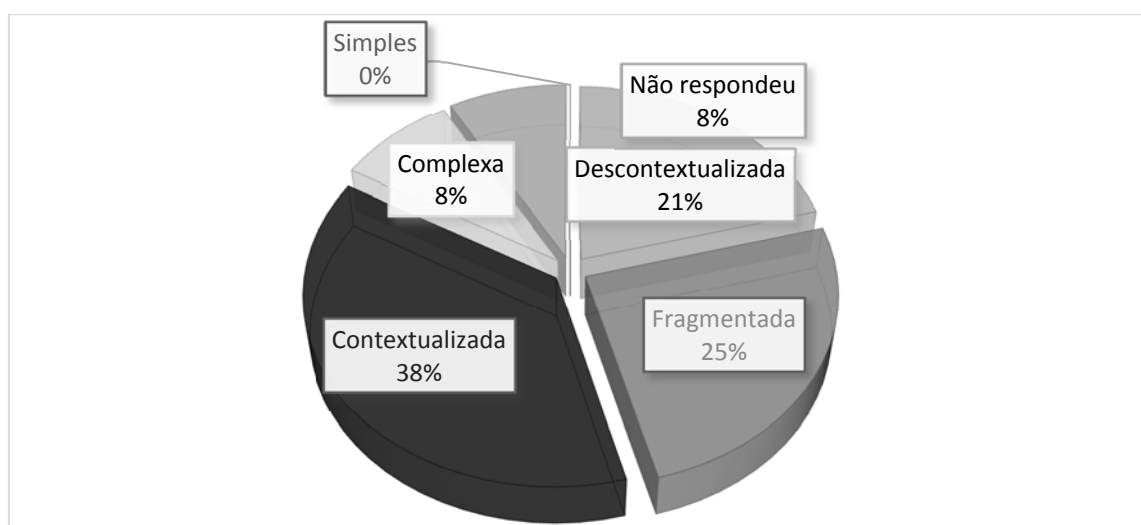
A composição desta questão tinha por objetivo identificar o que os alunos indicariam como pontos que poderiam ser melhorados na vida das pessoas naquela situação ou se nada precisava ser mudado, uma vez que, tanto na primeira questão desta atividade quanto no instrumento investigativo prévio, os alunos apontaram que a vida dos ex-escravizados havia mudado para melhor. Algumas ideias foram consideradas descontextualizadas como: *“eles iam agradecer o prefeito por acabar com a escravidão. E que ele tirasce os pobres da fome”*. (C1F4), pois foi discutido em sala como aconteceu a abolição da escravidão e qual era o contexto que os ex-escravizados estavam inseridos.

No entanto, muitas narrativas se reportaram a pedidos de melhorias como:

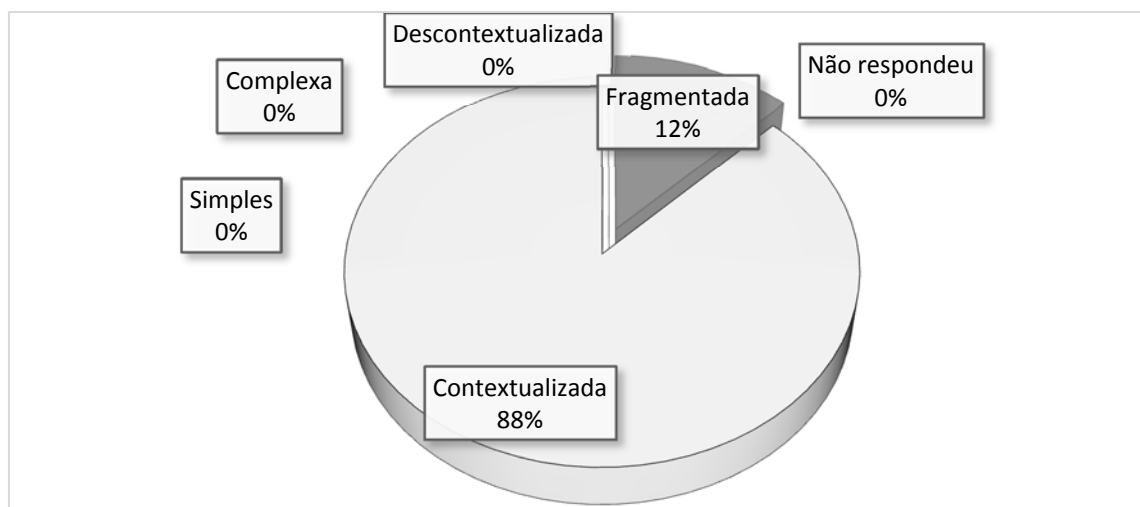
“De um ambiente melhor, um trabalho melhor, novas moradias, ruas, bairros e etc” (C2F1)

“Melhorias de condições de vida, que eles pudessem ser tratados igualmente e ter as mesmas coisas boas para se viver” (C2F3)

Gráfico 27 – Respostas da Questão 11 obtidas no Colégio 1.



Elaborado pela autora.

Gráfico 28 – Respostas da Questão 11 obtidas no Colégio 2.

Elaborado pela autora.

Como já exposto, os alunos surpreenderam-se com o surgimento de problemas sociais e urbanísticos semelhantes com os atuais. Durante a leitura desta questão, nas duas escolas, os discentes apontaram a sensação de que os problemas da população mais carente foram agravados no período republicano. Deste modo, percebemos nas respostas dos alunos esta preocupação de Joaquim pedir ao prefeito do Rio de Janeiro melhorias nas condições de vida das pessoas desde a moradia até a infraestrutura de sua cidade, sendo, portanto, tipos de respostas plenas de possibilidade histórica. Denotamos, também, a flexibilidade e variabilidade do pensamento dos estudantes ao apontarem diversas melhorias a serem feitas na cidade carioca recém-republicana que se confundem com suas próprias observações de sua cidade e adicionalmente contradizem a noção já exposta de muitos de que a vida dos ex-cativos teria melhorado com o advento republicano.

Q12. Pensando que Lima Barreto escreveu a crônica *O Momento* em 1915, Joaquim teria 36 anos nesta época, como estaria a vida dele? Em que ele poderia estar trabalhando e onde estaria vivendo?

Durante a leitura desta questão os alunos perguntaram quais profissões existiam na época, elencamos algumas, e outras foram ditas pelos próprios estudantes por meio de um exercício de reflexão de quais atividades seriam possíveis de existir no começo do século

XX. Foram pontuadas: médico, escritor, engenheiro, professor, carpinteiro, tipográfico, cozinheiro, condutor de bonde, engraxate, entre outras que os alunos deduziram.

Percebemos nas narrativas dos alunos que os mesmos tentaram relacionar a possível profissão do Joaquim com o tipo de moradia que este poderia ter. A narrativa abaixo mostra que o aluno conseguiu relacionar a condição social do personagem com a sua condição racial, mostrando uma narrativa complexa e contextualizada, pois levantou traços de permanências e continuidade:

“Ele poderia estar trabalhando em lugares ruins como varredor de rua, e o lugar que ele estaria vivendo talvez não seria tão ruim quanto antigamente, mas algo melhor para ele. A vida dele seria assim porque as pessoas eram preconceituosas e racistas e deixariam o pior para as pessoas de raças diferentes como ele” (C2F3)

A vida do personagem poderia ter melhorado com o tempo, mas certos aspectos da vida permaneceriam o mesmo, uma vez que o racismo era, como demonstrado pelo aluno, e ainda é, como observamos na atualidade, um limitador social. Outros alunos apontaram que Joaquim poderia melhorar de vida, mas, dadas as circunstâncias de exclusão social, para que isto acontecesse, este *“se esforçou o dobro”* porque *“ele queria uma profissão que ele pudesse viver bem e ainda ajudar seus pais... através do seu esforço ele conseguiria sua casa própria” (C1F1).*

Os alunos podem ter relacionado o fato de o personagem ter que se *“esforçar em dobro”* para conseguir uma vida melhor com a própria trajetória de Lima Barreto. O escritor mesmo se dedicando aos estudos não conseguiu concluir o ensino superior e precisou manter, ao longo da vida, paralelo à profissão de escritor, o trabalho de amanuense para garantir o sustento de sua família.

Outros estudantes relataram que a vida não mudaria nada, ou seja, o personagem viveria nas mesmas condições de quando era pequeno:

“Não mudaria quase nada, pois as condições seriam as mesmas até pior, ele continuaria na favela, e estaria trabalhando de lixeiro ou motorista” (C1F21)

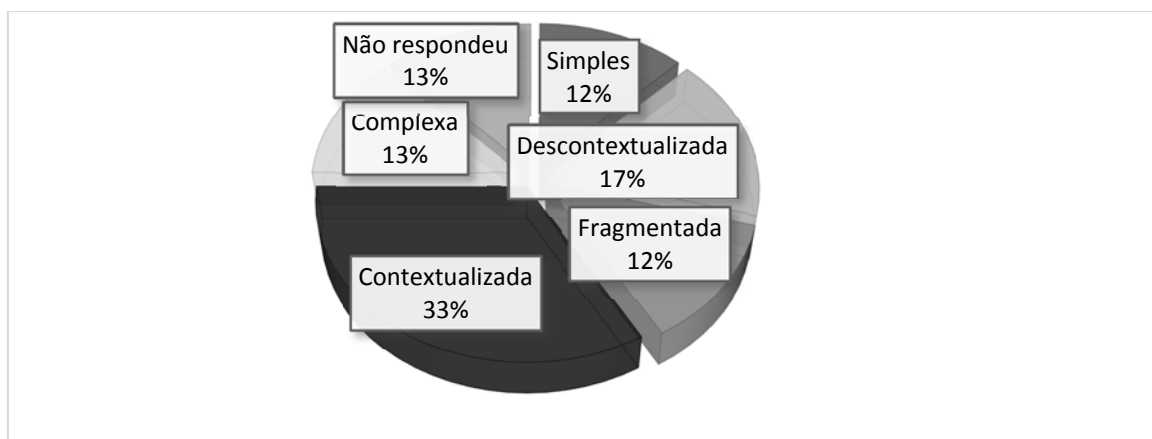
“Ele estaria trabalhando de lixeiro, catador de latinha, gari, moraria na favela ou em casa humilde” (C2F6)

Podemos ressaltar mais uma vez que, em *O Momento*, crônica que serviu para situar o personagem de Joaquim em 1915, Lima Barreto aponta que os pardos nunca viveram tão à margem do sistema, desta forma, as narrativas acima contextualizam a situação possivelmente real de um homem negro na primeira década da República.

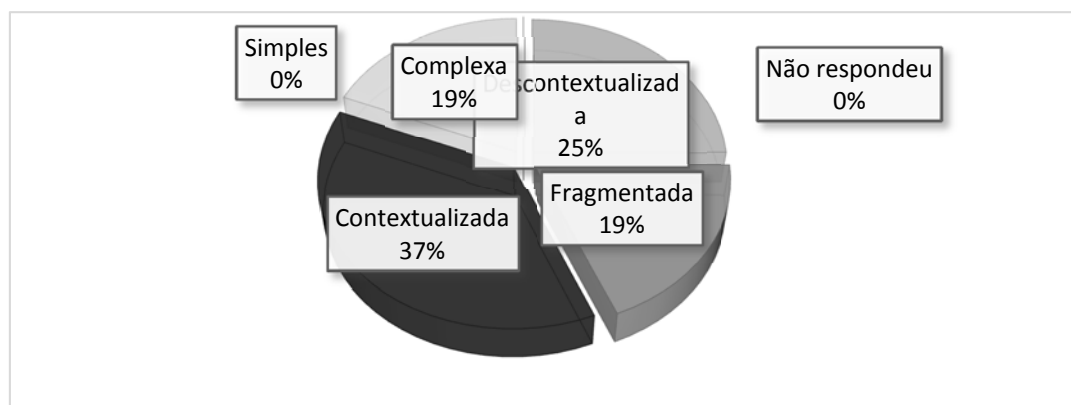
Observamos nos gráficos abaixo que no Colégio 1 as falas contextualizadas foram predominantes, no entanto, as complexas foram poucas, comparadas ao universo total das narrativas. No Colégio 2, assim como no primeiro colégio, as narrativas contextualizadas foram as mais expressivas, seguida das fragmentadas e por fim as complexas e as descontextualizadas. Atribuímos este quadro de respostas ao fato de alguns estudantes, em ambas as escolas, apontarem uma realidade ao personagem Joaquim que não condiz ao contexto discutido por Barreto como: “boa, porque o preconceito diminuiu e as chances de trabalho aumentam” (C2F11) e “estaria vivendo num bairro nobre” (C1F19). Como discutido no capítulo II, o preconceito racial não deixou de existir com a abolição da escravidão e o advento da República, mas se intensificou devido ao novo ideário republicano de um país moderno, rico e branco.

Segue a baixo os gráficos sobre as narrativas dos estudantes:

Gráfico 29 – Respostas da Questão 12 obtidas no Colégio 1.



Elaborado pela autora.

Gráfico 30 – Respostas da Questão 12 obtidas no Colégio 2.

Elaborado pela autora.

Esta questão permitiu aos alunos refletirem não apenas sobre as condições de vida levadas pelos ex-cativos e as possibilidades de trabalho naquele contexto, mas também discutirem as limitações sociais e econômicas que a escravidão e o racismo impingiram sobre esta parcela da população. Deste modo, a profissão de escritor, amanuense, ou mesmo a pretensão inicial de ser engenheiro de Lima Barreto seriam exceções neste Rio de Janeiro onde imperavam os trabalhos informais, pesados, desvalorizados e os “bicos” que permitiam aos negros e descendentes sobreviverem diante da marginalização sofrida após uma abolição sem inclusão.

Os traços de continuidade foram apontados no decorrer das questões acima apresentadas, pontuando que o personagem não teria o que comemorar, uma vez que a sua situação de vida não mudou substantivamente. Se em um primeiro momento os estudantes apontaram que os ex-cativos, com o início da República, teriam melhores condições de trabalho e salário, no transcorrer da atividade e nos debates levantados durante a aula com o trabalho das crônicas, refletiram que o medo de Joaquim e sua família estava relacionado à possível falta de emprego destes e pela precariedade que poderiam viver.

Por fim, a categorização das narrativas dos estudantes foi importante para termos um quadro geral do trabalho e, mesmo não sendo possível delimitar de forma estática as características de uma narrativa, tentamos ao máximo analisá-las e categorizá-las em uma frequência lógica. Embora as narrativas complexas/contextualizadas não tenham sido predominantes em várias questões, as narrativas contextualizadas se sobrepõem quantitativamente às demais nos mostrando que o uso das crônicas em sala de aula foi positivo, na medida em que os alunos conseguiram, em grande parte, se apropriar das discussões em sala geradas pela análise das crônicas, desenvolvendo assim, a nosso ver, a *literacia histórica*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a nossa trajetória destacamos alguns pontos que nortearam o presente trabalho no campo teórico e metodológico e contribuíram para a materialização da nossa investigação. A pesquisa na área do ensino de história, mais especificamente da Educação Histórica, nos permitiu refletir o papel da história escolar nos dias de hoje através de um leque de diferentes possibilidades que colaboraram para a problematização do trabalho com a evidência histórica em sala de aula.

A pesquisa pautada na Educação Histórica nos possibilitou pensar o aluno como agente central do ensino, focando nosso trabalho no seu processo de aprendizagem a partir dos seus conhecimentos engendrados no cotidiano. Se por um lado a História precisa ter significado para vida, por outro, só será aprendida se soubermos como os discentes aprendem a disciplina e como pensam historicamente. Desta forma foi necessário inferir os conhecimentos prévios dos estudantes.

O embasamento teórico que fundamentou os dois primeiros capítulos foi importante para projetarmos o estudo em sala de aula e, a partir das leituras realizadas, formularmos a aula-oficina, delimitando nossos objetivos no encontro com os alunos. Elaboramos um instrumento investigativo prévio para averiguarmos os conhecimentos iniciais dos estudantes acerca do conceito substantivo da Primeira República e das condições dos recém-libertos neste período, e o que os alunos entendiam sobre o uso da literatura na aula de história. A contextualização da obra de Lima Barreto nos permitiu formular a atividade final, após a leitura e categorização das narrativas iniciais dos discentes, nos auxiliando também na análise das crônicas.

Ao discutirmos o trabalho com a evidência histórica a partir do uso das crônicas em sala de aula, buscamos problematizar o ensino de história, tomando a história não como uma disciplina que estuda fatos encerrados no passado, mas trabalhando com este de forma contextualizada com o presente. Sabemos que a construção da História é feita pelos historiadores e que esta é composta por diferentes narrativas. Nesta pesquisa, tivemos a oportunidade de expor os alunos a múltiplas versões da História através do uso da fonte como evidência, tendo um contraponto à história já consolidada sobre o período republicano.

Assim como no ofício do historiador, o trabalho em sala de aula também permite o uso da literatura como uma rica fonte para se discutir e analisar períodos históricos. Podemos com ela acessar o *imaginário* do período em que o texto literário foi produzido, encontrar evidências históricas e discutir aspectos que nortearam aquela sociedade. Os

estudantes, no trabalho com a fonte histórica, acessaram os aspectos de mudança e de permanência da história no pós Proclamação a partir da problematização da vida de uma personagem hipotética criada na última atividade.

No decorrer do instrumento prévio, os participantes apontaram que era possível aprender história por meio de literatura, pois esta poderia ensinar a história de forma mais prazerosa e divertida, além de poder exemplificar testemunhos do passado. Apesar dos alunos terem apresentado neste momento uma visão, algumas vezes, descritiva da literatura e da história, as aulas-oficinas oportunizaram um contato diferenciado, de modo que os estudantes enxergassem a história ensinada nas salas de aula e a escola como ambiente próprio de produção de conhecimentos e não apenas reprodução. Deste modo, conseguimos notar o aluno como agente ativo que apropria o que lhe é ensinado de acordo com suas vivências, experiências, associações, opiniões, interações, e nunca é um mero receptor.

A partir do momento que nos preocupamos em como o aluno aprende história e como este se apropria desta disciplina escolar e não apenas quais conteúdos tem que aprender no decorrer do ano escolar, englobamos os conceitos meta-históricos e não apenas os substantivos. No que se refere aos conceitos substantivos, discutimos, a partir da leitura das crônicas de Lima Barreto, a abolição da escravidão, a instauração da República e as características deste sistema de governo. No que se refere aos conceitos de segunda ordem, ao longo da atividade final, demonstrou-se, ainda que oscilante, que os estudantes viram as crônicas como evidência, deram significado à informações históricas, passaram a pensar que a História é mudança, mas também permanência, diferença e também semelhança, e enfim, relacionaram seu cotidiano, seu presente, com o passado.

Ao trabalharmos com as crônicas de Lima foi possível problematizar de forma conjunta com os alunos as permanências e rupturas da passagem do período monárquico para o republicano, especificamente no que se refere à situação dos ex-escravizados no início da Primeira República. Embora tenhamos delimitado este período, pretendíamos, com o uso das fontes literárias, pensar a sociedade em que vivemos, trabalhando com os alunos a história como um processo. A questão do preconceito, do racismo, da situação do afrodescendente em nossa sociedade demanda pensar em ações pautadas muito mais na mudança do que na permanência. Por isso, a relação do presente com o passado da qual fomentamos pelo uso escolar da fonte histórica, subentendeu uma superação do senso comum, no sentido de dar condições para o aluno tornar-se sujeito histórico, ou seja, pensar em um futuro diferente e mais humanizado.

Objetivamos assim trabalhar com as crônicas para que os alunos pudessem ver as mudanças e permanências, ou seja, se enxergarem as fontes como evidências históricas que permitissem o acesso a reflexões sobre o processo de continuidade e descontinuidade histórico. Observamos, no instrumento investigativo prévio que grande parte dos estudantes apontou que, com a abolição da escravatura e o início do período republicano, a vida dos ex-cativos mudou para melhor, mas sabemos, no entanto, que a mudança de um sistema político para outro e o fim da escravidão não assegurou uma inserção desses novos agentes libertos no cenário político e social do país.

Após a leitura do instrumento investigativo prévio, pudemos conhecer melhor o universo escolar que os alunos estavam inseridos e o perfil destes. Observamos que existem muitas semelhanças entre os discentes de ambas as escolas no que se refere ao que gostam de fazer, ao tipo de livros que leem e nos conhecimentos prévios inferidos no primeiro instrumento. Podemos dizer que existe certa “condição juvenil”, ou seja, uma identificação cultural em diversos aspectos, independente da classe social. Entretanto, também notamos diferenças no que diz respeito à renda, tempo que passam na internet e principalmente na apropriação que os estudantes realizam com a história, relacionando-a em maior ou menor grau com a própria vida cotidiana. Em outras palavras, existem culturas no plural, mas ao mesmo tempo, algo que torna o aluno jovem parte de um grupo.

Como apontado em outros momentos, não tivemos a intenção de fazer um estudo comparativo entre os dois colégios, no entanto, vimos no decorrer da pesquisa que alguns pontos podem ser destacados. Percebemos algumas diferenças na forma de pensar dos estudantes de cada colégio. No geral, ao analisarmos as narrativas, os estudantes do Colégio 1, público, escreveram sobre o personagem com uma proximidade maior a ele e, em diversos momentos, afirmavam sobre o temor que cercava Joaquim devido à sua condição racial, como o desejo de que os “*soldados parassem de matar negros*” (C1F24). Já os alunos do Colégio 2 forneceram a impressão de que viam o personagem de forma distante, recorrendo a frases como “*pessoas de raças diferentes como ele*” (C2F3). A aproximação ou distanciamento em relação ao personagem pode ser relacionado ao contexto social que os estudantes de cada escola estão inseridos como apresentado no capítulo III.

Nas narrativas prévias, a ideia de que a história é composta por mudança positiva (evolução) foi o que se sobressaltou, com os estudantes apresentando a visão de que, encerrada a escravidão, a vida dos ex-cativos melhoraria, com mais oportunidades de trabalho, direitos sociais e formação de famílias. Através da elaboração da atividade com o menino Joaquim, criamos condições para que os alunos utilizassem as fontes literárias como meio de

reflexão e produção de suas próprias narrativas sobre o período, permitindo a nós averiguarmos que o entendimento das crônicas como evidência do passado os auxiliou na superação de seus conhecimentos históricos, de modo a “otimizá-los”.

Embora as respostas tenham oscilado no decorrer das 12 questões propostas, consideramos que o trabalho com as crônicas foi positivo. Os estudantes conseguiram, de maneira satisfatória, em maior ou menor grau, recorrer aos textos de Lima Barreto, problematizá-los e pensar nos ex-escravizados, através da situação de aprendizagem exposta na atividade. Pudemos observar também que os estudantes relacionaram por diversas vezes as suas respostas com o presente e o contexto social da qual pertencem.

Levando em conta a projeção da aula-oficina proposto por Isabel Barca, foi importante seguir o movimento de interpretação de fontes, a compreensão contextualizada e a comunicação/interação realizada pelos alunos, através da atividade desenvolvida em sala. Acompanhamos assim, a partir da comparação entre os dois momentos das aulas e a partir da análise dos dois diferentes instrumentos investigativos como foi o “domínio de cronologia, compreensão de temas em âmbito e profundidade, interpretação da História, pesquisa histórica (interpretação de fontes) e comunicação” (BARCA, 2004, p. 136).

Podemos destacar que, se no instrumento investigativo prévio os alunos escreveram, em sua maioria, que com o período republicano a vida dos ex-cativos mudou para melhor⁴², pois os recém-libertos teriam passado a ganhar salários dignos, ter moradias mais confortáveis e votar. Já na primeira pergunta da atividade final, este questionamento foi retomado e, apesar de algumas respostas simples e um número de narrativas descontextualizadas, os alunos, nos dois colégios conseguiram apontar traços de permanências e alguns relacionaram as continuidades e rupturas, com uma compreensão histórica mais elaborada. Apresentaremos abaixo um panorama comparativo entre as narrativas iniciais e finais dos estudantes no que se refere aos aspectos de mudança ou continuidade e permanência/ruptura.

As duas tabelas a seguir retomam a categorização das narrativas dos alunos no primeiro momento do estudo (exploração sobre os conhecimentos prévios), de modo que analisamos apenas as noções que continham uma narrativa minimamente inteligível e passível de ser analisada.

⁴² Ver tabelas 7 e 8.

Tabela 11 - Conceitos de segunda ordem apresentados pelo Colégio 1 na Questão 3 do instrumento investigativo prévio.

Categoria	Frequência	Porcentagem
Mudança	18	82
Permanência	0	0
Mudança e permanência	4	18

Elaborado pela autora.

Tabela 12 - Conceitos de segunda ordem apresentados pelo Colégio 2 na Questão 3 do instrumento investigativo prévio..

Categoria	Frequência	Porcentagem
Mudança	22	96
Permanência	0	0
Mudança e permanência	1	4

Em comparação com as narrativas do instrumento final, dos 24 alunos do Colégio 1, 17 narrativas mostraram noções que pudéssemos analisar e, no que se refere ao Colégio 2, foram 13 alunos em um universo de 16. Deste modo, obtivemos o seguinte panorama para as respostas após o trabalho com as fontes:

Tabela 13 - Conceitos de segunda ordem apresentados pelo Colégio 1 na Questão 1 da atividade final

Categoria	Frequência	Porcentagem
Mudança	7	41
Permanência	7	41
Mudança e permanência	3	18

Elaborado pela autora.

Tabela 14 - Conceitos de segunda ordem apresentados pelo Colégio 2 na Questão 1 da atividade final.

Categoria	Frequência	Porcentagem
Mudança	5	38,5
Permanência	5	38,5
Mudança e permanência	3	23

Elaborado pela autora.

Ao compararmos os dados das tabelas apresentadas, observamos que, os alunos, após o trabalho com as crônicas do autor Lima Barreto, conseguiram explorar também os traços de permanências, e não apenas os de mudanças, como apontado no instrumento investigativo prévio. No Colégio 1 o percentual de narrativas que continham aspectos de

mudanças e permanências se manteve igual nos dois momentos do estudo, e no Colégio 2 teve um aumento de 4% para 23%.

No que se refere à atividade final como um todo, em um universo das 268 narrativas, no decorrer das 12 questões respondidas no Colégio 1, 166 ou 62% utilizaram a fonte como evidência e levantaram aspectos de continuidades ou ruptura/permanência, diferente do resultado que obtivemos no encontro inicial⁴³. No Colégio 2, em um universo de 190 narrativas, no decorrer de toda atividade, 120 ou 34% dos alunos viram as crônicas como evidência, ou seja, além da compreensão do conceito substantivo, da Primeira República e a situação do recém-liberto, os estudantes acessaram os conceitos meta-históricos de mudança ou continuidade por meio da análise das crônicas.

Concluimos então que, apesar da resistência inicial e de algumas poucas questões pontuais que não foram respondidas, nos dois colégios, os alunos se prontificaram a participar dos dois momentos do estudo. Os estudantes conseguiram ver as crônicas como evidência, recorrendo ao texto de Lima Barreto e às discussões realizadas em sala para responderem, ao seu modo, as questões colocadas por nós na atividade final. Os discentes demonstraram empatia histórica em relação ao personagem Joaquim, contextualizando, a partir das crônicas do autor carioca, a realidade do menino e de sua família, refletindo diferentes aspectos do cotidiano dos recém-libertos no período republicano.

Além da relação que os estudantes teceram com as fontes, a vivência pessoal e a realidade que os discentes estavam inseridos contribuíram na forma com que o novo conhecimento foi construído como observados nas narrativas finais dos alunos. Acreditamos que o objetivo proposto foi alcançado, mesmo com o pouco tempo do qual dispúnhamos para implementar a observação e a “aplicação” da atividade no campo de pesquisa e de ensino. Contudo, foi possível ver que os alunos têm uma resposta rápida e satisfatória quando trabalham com evidências. Certamente, com um tempo maior, teríamos resultados melhores ainda.

O trabalho com as fontes como evidência histórica em sala de aula é o caminho para atingir um ensino de história problematizador, possibilitando os discentes desenvolverem uma compreensão histórica e contextualizada do passado, construindo assim um pensamento histórico mais sofisticado, ou seja, a *literacia histórica*.

⁴³ Ver tabelas 9 e 10.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Breno; JÚNIOR Gilmar; ARAÚJO Alexis; PEREIRA Júnia. Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. **História & Ensino**. Londrina, v.2, n. 17, p. 257- 282, jul./dez. 2011.
- ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo: (1888-1988)**. Bauru: EDUSC, 1998.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Fazer Defeitos nas Memórias: para que servem o ensino e a escrita da História. In: GOLÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria. (Org.) **Qual o valor da história hoje?**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. São Paulo, 2011, 322 p. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP
- ANGELIM, Daniel. Lima Barreto e a cidade do Rio. In: ENGEL, Magali Gouveia. **Crônicas cariocas e o ensino de história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
- ARANHA, Gervácio Batista. Retratos urbanos no Brasil: a crônica como fonte histórica. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – **História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.
- ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR, 2006, pp. 151-170.
- BARBOSA, Francisco de Assis. **A Vida de Lima Barreto (1881-1922)**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1964.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projecto à Avaliação. **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.
- _____. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.
- _____. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, nº 1, Jan/Jun 2007. p. 115-126
- _____. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; CAINELLI, M. R.; OLIVEIRA, Almir Félix Batista. (Org.). **Ensino de História: múltiplos ensinos em múltiplos espaços**. Natal. RN: EDFURUN, 2008.
- _____. O Papel da Educação Histórica e Consciência Histórica. In: CAINELLI Marlene; SCHMIDT Maria Auxiliadora (Org.). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Injuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. Ideias chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**. Goiânia, v. 17, n. 1, 2012. p. 37-51

_____. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI Marlene; SCHMIDT Maria Auxiliadora (Org.). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Injuí: Ed. Unijuí, 2011.

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

BARRETO, Lima. 15 de novembro. **Revista Careta**, Rio de Janeiro, ano XIV, n. 701, p. 01, 26 nov. 1921. Acervo da Biblioteca Nacional.

_____. **Feiras e Mafuás**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956.

_____. O momento. In: VALENÇA, Rachel. **Toda crônica: Lima Barreto**. Apresentação e Notas: RESENDE, Beatriz. Rio de Janeiro: Agir, 2004f. v1. p.174.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº9 de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> . Acesso em 23 jun. 2014.

CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice e outros (Org.). **A Escrita da História Escolar - memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

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.

CAMILOTTI, V, NAXARA, M. História e Literatura: fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil. **História: Questões & Debates**. Curitiba, n. 50, p. 15-49, jan./jun. Editora UFPR, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia da Letras, 1991.

_____. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**: Ponta Grossa, v. 15, n. 2. p.264-279, Inverno,2010.

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

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

CORREIA, Janaína 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**. 2013. 166fls. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina. 2013.

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.

COSTA, Lenira da. **A Lei do Ventre Livre e os caminho da Liberdade em Pernambuco, 1871-1888**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

DUARTE, Geni Rosa. Literatura e ensino de história: Em torno do “1º de maio” **Cad. História**, Uberlândia, 12/13(1): 119-132, 2004/2005.

ENGEL, Magali Gouveia. **Crônicas cariocas e o ensino de história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

FARIA FILHO, Luciano *et ali*. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr., 2004.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa**. In: PARANÁ. Cadernos PDE: O professor PDE e os desafios da Escola pública paranaense. Curitiba: SEED, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_u_fpr_hist_artigo_lindamir_zeglin_fernandes.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

FERRAZ, Francisco César Uma agenda alternativa para o debate sobre o uso escolar das fontes históricas. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos. 1999.

FERRERIRA, Antônio Celso. A narrativa histórica na prosa do mundo. **Itinerários**, Araraquara, v.15/16, pp. 133-140, 2000.

_____. A fonte fecunda. In: DE LUCA, Tania Regina; PINSKY, Carla Bassanezi. **O historiador e suas fontes**. Editora Contexto, São Paulo, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.

GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. In. **Currículo Sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp. 127-136, Jan/Jun 2007.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. Editora Brasiliense, São Paulo, 2012.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2001.

LEE, Peter. 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.

_____. Em direção a um conceito de *literacia histórica*. **Educar em Revista**. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

_____. 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.

MACHADO, Maria Cristina Teixeira. **Lima Barreto: Um pensador social na Primeira República**. Goiânia: Editora da UFG, 2002.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a Criação Do Currículo De História: a Descontinuidade De Um Projeto Educacional. **Rev. bras. Hist.** v. 18, n. 36. São Paulo, 1998. Versão online disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2015.

MARINS, Paulo César Garcez. Habitação e vizinhança, limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: NOVAIS, Fernando; SEVCENKO, Nicolau. (Org.). **História da vida privada no Brasil v.3. República: da Belle Époque à Era do Rádio**. Companhia das Letras, São Paulo, 2012. p.130- 214.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. As crônicas coloniais no ensino de história da América. **História & Ensino**, Londrina, v. 17, n. 2, p 235- 252, jul./dez. 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**. [online]. 1999, vol.13, n.35, pp. 167-198. ISSN 0103-4014.

PEREIRA, Juliano da Silva. Algumas reflexões sobre o conceito de empatia histórica e o jogo de RPG no ensino de história. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal, 2013. p.1-p.15

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Obre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v.15, n. 28, p.113- 128, dez. 2008.

PESAVENTO, S. **História & literatura: uma velha-nova história**. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [Em línea], Debates, 2006

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002)**. 2009. 272p, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

RAMOS, Márcia Elisa Teté Ramos; CAINELLI, Marlene. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos**. v. 19, n.1, p. 11-27, jan.-abr./2015.

ROIZ, Diogo da Silva. A 'CRISE DE PARADIGMAS' NAS CIÊNCIAS SOCIAIS, UMA QUESTÃO À TEORIA DA HISTÓRIA? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.21, p. 233 - 236, mar. 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/21/res9_21.pdf>. Acesso em 20 jun. 2015.

RÜSEN, Jörn. 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.

_____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA Isabel; MARTINS, Estevão de Resende. (Org.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p.41-49.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SANTOS, Nádia Maria Weber. Lima Barreto muito além dos cânones. In: **Dossier Thématique: Brésil, Questions Sur Le Modernisme /Dossier temático: Brasil, cuestiones sobre el modernismo**. **Artelogie**, Primavera, 2011 no. 1 p. 230-260.

SALLES, Iraci Galvão. **Trabalho, progresso e a sociedade civilizada**. O Partido Republicano Paulista e a política e mão-de-obra (1870-1889). São Paulo: HUCITEC, Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

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.

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: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

SCHWARCZ, Lilia. Moderna República velha: um outro ano de 1922. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, n.55, p.59-88, Set 2012.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

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, Dayana de. **Ideias históricas de alunos de um quinto ano sobre as primeiras vivências de uma hipotética família recém liberta no pós-abolição**. 2012. Monografia (Especialização em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

SOUZA, Vanderlei 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**; Rio de Janeiro, p. 146- 166, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. In. NOVAIS, Fernando; SEVCENKO, Nicolau. (Org.). **História da vida privada no Brasil v.3. República: da Belle Époque à Era do Rádio**. Companhia das Letras, São Paulo, 2012. p.49-130.

ANEXOS

ANEXO A
O momento⁴⁴

Lima Barreto

Sempre fui contra a república. Tinha sete anos e vinha do colégio primário, do grande colégio de que me lembro sempre com ternura e cheio de saudade da minha boa professora, Dona Teresa Pimentel do Amaral, quando me disseram que se havia proclamado a república.

Não tinha naqueles tempos outras cogitações que não fossem a de glória, a da grande, imensa glória, feita por mim sem favor, nem misericórdia, e vi que a tal de república, que tinha sido feita, espalhava pelas ruas, soldados embalados, de carabinas em funeral.

Nunca mais a estimei, nunca mais a quis.

Sem ser monarquista, não amo a república.

João Ribeiro disse-me, certa vez, que a república era a cultura parda; pois sou como o senhor João Ribeiro; nunca houve anos no Brasil em que os pardos, os malditos do seu Haeckel, fossem mais postos à margem.

O nosso regímen atual é da mais brutal plutocracia, da mais intensa adulação aos elementos estranhos, aos capitalistas internacionais, aos agentes de negócios, aos charlatães tintos com uma sabedoria de pacotilha.

Não há entre os ricos, entre os poderosos, nenhuma generosidade; não há piedade, não há vontade, por parte deles, desejo de atenuar sua felicidade, que é sempre uma injustiça, coma proteção aos outros, com o arrimo aos necessitados, com o fervor religioso de fazer bem.

Têm medo de ser generosos, têm medo de dar uma esmola, têm medo de ser bons.

Se a dissolução de costumes que todos anunciam como existente, há, antes dela houve a dissolução do sentimento, do imarcescível sentimento de solidariedade entre os homens.

Eu, há mais de vinte anos, vi a implatação do regímen. Vi-a com desgosto e creio que tive razão.

⁴⁴ BARRETO, Lima. O momento. In: VALENÇA, Rachel. **Toda crônica: Lima Barreto**. Apresentação e Notas: RESENDE, Beatriz. Rio de Janeiro: Agir, 2004f. v1. p.174.

ANEXO B
15 de Novembro⁴⁵

Lima Barreto

Escrevo esta no dia seguinte ao do aniversário da proclamação da República. Não fui à cidade e deixei-me ficar pelos arredores da casa em que moro, num subúrbio distante. Não ouvi nem sequer as salvas da pragmática; e, hoje, nem sequer li a notícia das festas comemorativas que se realizaram. Entretanto, li com tristeza a notícia da morte da princesa Isabel. Embora eu não a julgue com o entusiasmo de panegírico dos jornais, não posso deixar de confessar que simpatizo com essa eminente senhora.

Veio, entretanto, vontade de lembrar-me o estado atual do Brasil, depois de trinta e dois anos de República. Isso me acudiu porque topei com as palavras de compaixão do Senhor Ciro de Azevedo pelo estado de miséria em que se acha o grosso da população do antigo Império Austríaco. Eu me comovi com a exposição do doutor Ciro, mas me lembrei ao mesmo tempo do aspecto da Favela, do Salgueiro e outras passagens pitorescas desta cidade.

Em seguida, lembrei-me de que o eminente senhor prefeito quer cinco mil contos para reconstrução da avenida Beira-Mar, recentemente esborrachada pelo mar.

Vi em tudo isso a República; e não sei por quê, mas vi.

Não será, pensei de mim para mim, que a República é o regime da fachada, da ostentação, do falso brilho e luxo de parvenu, tendo como *repoussoir* a miséria geral? Não posso provar e não seria capaz de fazê-lo.

Saí pelas ruas do meu subúrbio longínquo a ler as folhas diárias. Lia-as, conforme o gosto antigo e roceiro, numa "venda" de que minha família é freguesa.

Quase todas elas estavam cheias de artigos e tópicos, tratando das candidaturas presidenciais. Afora o capítulo descomposturas, o mais importante era o de falsidade.

Não se discutia uma questão econômica ou política; mas um título do Código Penal.

Pois é possível que, para a escolha do chefe de uma nação, o mais importante objeto de discussão seja esse?

Voltei melancolicamente para almoçar, em casa, pensando, cá com os meus botões, como devia qualificar perfeitamente a República.

Entretanto - eu o sei bem - o 15 de Novembro é uma data gloriosa, nos fastos da nossa história, marcando um grande passo na evolução política do país.

⁴⁵ BARRETO, Lima. 15 de novembro. **Revista Careta**, Rio de Janeiro, ano XIV, n. 701, p. 01, 26 nov. 1921. Acervo da Biblioteca Nacional.

ANEXO C



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Mestrado em História Social
Linha de História e Ensino
Discente: Vanessa Kiara Rodrigues Milian

O uso da literatura no ensino de História

Nome:	Data:
Escola:	Série e Turma:
Idade:	Sexo: () Feminino () Masculino
Etnia (raça): () Branco () Negro () Pardo () Amarelo () Índio	
A renda da sua família é de : () 1 salário mínimo () 2 a 3 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos () 7 salários mínimos ou mais	
Você acessa internet? Quantas horas por dia?	
Você leu algum livro no último mês? Quantos?	
Qual o nome do último livro que você leu?	
Você gosta de assistir filmes? Quais os seus preferidos?	
O que você gosta de fazer nas suas horas vagas?	

1) Você acha que é possível aprender história através da literatura? Explique sua resposta.

2) Você já estudou a Proclamação da República? Em que ano? O que você sabe sobre o assunto?

3) Você acha que com a abolição da escravidão em 1888 a vida dos ex-escravos se tornou melhor? O que você acha que mudou na vida deles depois de serem libertados?

ANEXO D



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Nome:	Data:
Escola:	Ano e Turma:

Pensando sobre o que o autor Lima Barreto escreveu em suas crônicas *O Momento* e *15 de Novembro* e o que você estudou sobre a abolição da escravidão e a Primeira República, imagine como era a situação dos ex-escravos neste período.

Joaquim era um menino negro, ex-escravo, que tinha 10 anos quando aconteceu a Proclamação da República. Pense na vida dele e de sua família no Rio de Janeiro da época (1889).

1) O que mudou na vida de Joaquim com a proclamação da República?	
2) Como era o dia a dia na vida de Joaquim?	
3) O que Joaquim pensaria ao ver as ruas cheias de soldados no dia 15 de novembro?	
4) O que Joaquim esperaria da República?	
5) Em que tipo de casa e lugar da cidade Joaquim morava? Como seria o seu bairro?	
6) Como seriam as brincadeiras de Joaquim e seus vizinhos?	

7) Como era a vida da família de Joaquim comparada com a de uma família rica?	
8) Quais seriam os principais medos de Joaquim?	
9) Quais seriam as principais preocupações da mãe e do pai de Joaquim?	
10) O que Joaquim acharia de uma festa da Proclamação da República?	
11) O que a família de Joaquim falaria/pediria para o prefeito do Rio de Janeiro se o encontrasse?	
12) Pensando que Lima Barreto escreveu a crônica <i>O Momento</i> em 1915, Joaquim teria 36 anos nesta época, como estaria a vida dele? Em que ele poderia estar trabalhando e onde estaria vivendo?	