



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JANAÍNA DOS SANTOS CORREIA

**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**

JANAÍNA DOS SANTOS CORREIA

**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**

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: Profa Dra. Márcia Elisa Teté Ramos

Londrina
2013

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C824u Correia, Janaína dos Santos.

O uso de fontes em sala de aula : a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como
mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil / Janaína dos Santos
Correia. – Londrina, 2013.

169 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, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Maria Firmina dos Reis (1825-1917) – Teses. 2. Brasil – História – Fontes – Teses.
3. Literatura e história – Teses. 4. Escravidão – Brasil – Teses. 5. História – Estudo e
ensino – 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 93:37.02

JANAÍNA DOS SANTOS CORREIA

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

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

Prof. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos
UEL – Londrina - PR

Prof. Dra. Regina Célia Alegro
UEL – Londrina - PR

Prof. Dra. Lúcia Helena Oliveira Silva
UNESP – São Paulo - SP

Londrina, 14 de agosto de 2013.

DEDICATÓRIA

*A minha filha Manuela por todas
as vezes que tive de lhe dizer:*

“Filha, agora não!”

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, professora Márcia Elisa Teté Ramos, pela atenção e dedicação prestada nas diversas fases do trabalho, por seu “carinho vermelho” na leitura de cada capítulo. Pelas importantes reflexões a que me levou, sobretudo ao me possibilitar ver o mundo de forma “complexa”, por sua gentileza em compartilhar sua experiência e conhecimento comigo.

A todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para a realização e conclusão deste estudo, especialmente aos alunos que participaram da pesquisa pela concessão de informações fundamentais e valiosas para a realização do trabalho.

Aos meus colegas e professores do mestrado pelas ótimas tardes que passamos juntos, trocando e enriquecendo experiências. Em especial a professora Regina Célia Alegro que com carinho guiou os meus primeiros passos nesta trajetória acadêmica e a professora Maria de Fátima Cunha, por ter contribuído nas discussões iniciais do presente trabalho.

Aos meus pais e a minha irmã de coração Larissa Lima, por todo seu carinho e incentivo, por sempre acreditarem em mim, por torcerem e compartilharem cada resultado alcançado com a mais profunda sinceridade.

Aos meus amigos de caminhada e críticos Jordana de Souza, João Davi Pires, Rallik Carrara, Vanessa K. Milian e Fernando Rossi por se fazerem sempre presentes, compartilhando ao longo dos anos momentos tão especiais em minha vida.

E por fim ao meu esposo e a minha filha, meus grandes companheiros de jornada. Ao meu esposo André, por seu incentivo, por seu ombro nas horas difíceis e pelos “puxões de orelha” quando foram necessários. Agradeço pelo seu amor, carinho, compreensão e por ouvir cada parágrafo lido por mim para pedir sua opinião mesmo depois de um longo dia de trabalho e no meio do programa preferido. A “Manu”, pelo seu sorriso inspirador que me faz querer ir além.

“Deixai pois que a minha ÚRSULA,
tímida e acanhada, sem dotes da
natureza, nem enfeites e louçanias
d’arte, caminhe entre vós”
(REIS, 2009, p. 14)

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. 169f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.2013.

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a escola também produz conhecimento histórico, discute-se a importância do uso de fontes em sala de aula, uma das premissas para a construção da *literacia histórica*, apresentando como proposta de trabalho o uso do romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis (1859), como uma rica fonte histórica ao apresentar uma visão de escravo como sujeito histórico. Maria Firmina dos Reis aventurou-se a escrever dentro das possibilidades que a sociedade brasileira do século XIX impunha a época, driblou as agruras de seu tempo e em 1859 publica seu romance *Úrsula*, obra singular por ser composta por uma mulher de descendência africana na qual evidencia a condição de desigualdade a que as mulheres, africanos e seus descendentes estavam submetidos no Brasil oitocentista, em decorrência do regime patriarcal. Considera-se o conhecimento prévio sobre o tema, apresentado por alunos de Ensino Médio, oriundos de dois colégios públicos localizados em Londrina (PR), visto que o novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores, apontando entre outros a importância das telenovelas, dos materiais didáticos nas representações encontradas. Apresenta-se uma discussão do debate nacional sobre escravidão negra no Brasil, onde o escravo passa a ser visto como um sujeito histórico, a partir de novas abordagens balizadas em fontes e pesquisas documentais renovadas evidenciando a relativa autonomia de africanos e seus descendentes em cativeiro e os avanços na luta por uma história afro-brasileira, através da lei 10.639/03 que tornou obrigatório no currículo escolar da educação básica o estudo da História da África. Discute-se emprego de fontes históricas em sala de aula de forma crítica, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem que tem como pressuposto a pesquisa, o debate, a formação do espírito crítico e inventivo, introduzindo os alunos no fazer historiográfico e/ou na construção do conhecimento histórico. Inferem-se os resultados positivos ao utilizar a obra de Firmina na construção de uma visão do escravo como agente histórico, permeando o estudo da escravidão negra no Brasil, por direções mais gerais tornando o aprendizado mais produtivo e desafiador. Em suma infere-se que a história e a literatura, no processo de ensino, possibilitam espaço privilegiado de produção do conhecimento histórico escolar.

Palavras-chave: Ensino de história. Literatura. Escravidão. Literacia histórica.

CORREIA, Janaína Santos. **The use of sources in the classroom: the work of Maria Firmina dos Reis (1859) as a mediator in the study of black slavery in Brazil.** In 2013. 169 p. Thesis (Masters in History) Graduate Program in Social History at the State University of Londrina. 2013.

ABSTRACT

Assuming that the school also produces historical knowledge, discusses the importance of using sources in the classroom, one of the premises for the construction of historical literacy, presenting as proposal work, the use of the novel Ursula Maria Firmina Reis (1859), as a rich historic source by presenting a vision of slavery as a historical subject. Firmina Maria dos Reis ventured to write within the possibilities that the Brazilian society of the nineteenth century imposed the time, dribbled the travails of her time and in 1859 published her novel Ursula, unique work to be made by a woman of African descent in which highlights the condition of inequality that women, Africans and their descendants were submitted in nineteenth-century Brazil, due to the patriarchal system. Consider the prior knowledge on the topic presented by high school students, from two public schools located in Londrina (PR), as new knowledge arises from prior knowledge, pointing among others the importance of novels, of representations found in textbooks. Presents a discussion of the national debate about black slavery in Brazil, where the slave is seen as a historical subject, from new approaches buoyed in documentary sources and renewed research showing the relative autonomy of Africans and their descendants in captivity and advances in the fight for a african-Brazilian history, through law 10.639/03 which made compulsory in the school curriculum of basic education the study of African history. It discusses the use of historical sources in the classroom critically, contributing in the process of teaching and learning that takes as its premise the research, discussion, formation of critical and inventive, introducing students to the historiographical process and /or construction of historical knowledge. To infer the positive results when using the work of Firmina in building a vision of the slave as historical agent, permeating the study of black slavery in Brazil, more general directions for making the learning process more productive and challenging. In short it appears that history and literature, in the teaching process, enable a privileged space of production historical knowledge.

Keywords: Teaching history. Literature. Slavery. Historical literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Home Page ferramenta SurveyMonkey72 (http://pt.surveymonkey.com/)	72
Figura 2 - Exemplar de questionário criado através da ferramenta SurveyMonkey	74
Figura 3 - Exemplar de questionário criado através da ferramenta SurveyMonkey (questão de múltiplas escolhas)	75
Figura 4 - Aplicação do castigo de açoite – Debret	88
Figura 5 - Maria Firmina dos Reis - pintura de Rogério Martins.....	102
Figura 6 - Fotografia do livro “Mulheres Ilustres do Brasil”- Délia	103
Figura 7 - Fotografia do livro “História das mulheres no Brasil”- Délia	104
Figura 8 - Resultado de busca - Maria Firmina dos Reis	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Classificação por gênero período Matutino	76
Gráfico 2 - Pertencimento étnico período Matutino.....	76
Gráfico 3 - Classificação por gênero período Noturno	79
Gráfico 4 - Pertencimento étnico período Noturno	79
Gráfico 5 - Concepção de fonte histórica apresentada pelo período Matutino.....	80
Gráfico 6 - Concepção de fonte histórica apresentada pelo período Noturno	81
Gráfico 7 - Concepção de resistência escrava apresentada pelo período Matutino	92
Gráfico 8 - Concepção de resistência escrava apresentada pelo período Noturno.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - HISTÓRIA, LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA 19	
1.1 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO PESQUISA	19
1.2 HISTÓRIA E LITERATURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	23
1.3 O USO ESCOLAR DA LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA	34
CAPÍTULO II - ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL: HISTORIOGRAFIA E ENSINO FRENTE À LEI 10.639-03	43
2.1 ESCRAVIDÃO NO BRASIL: A REVISÃO HISTORIOGRÁFICA.....	43
2.2 LEI 10.639-03 E O ENSINO DE HISTÓRIA: EM BUSCA DA ALTERIDADE	54
CAPÍTULO III - CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A ESCRAVIDÃO E O SER ESCRAVO	63
3.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	63
3.2 O ESTUDO: APRESENTANDO A PESQUISA E SEU PÚBLICO	69
3.2.1 Ensino Médio: Uma Diversidade de Sujeitos	69
3.2.2 O Instrumento de Coleta de Dados: Objetivos e Suportes Utilizados	72
3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	80
3.3.1 Veículos de Difusão do Tema: As Novelas de Época	82
3.3.2 Concepções Sobre o Tema	86
CAPÍTULO IV - MARIA FIRMINA DOS REIS, VIDA E OBRA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA DAS MULHERES E DOS AFRODESCENDENTES NO BRASIL	99
4.1 NA BUSCA POR UMA HISTÓRIA DAS MULHERES.....	99
4.2 MARIA FIRMINA DOS REIS: BIOGRAFIA E AS AGRURAS DE SEU TEMPO	101
4.3 O ROMANCE “ÚRSULA”: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E ETNICIDADE PELOS OLHOS DE MARIA FIRMINA DOS REIS	109

CAPITULO V - O USO DO ROMANCE “ÚRSULA” NO ENSINO DE HISTÓRIA	124
5.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DO TIPO ETNOGRÁFICO.....	124
5.2 ENTRE O PLANO DE TRABALHO E A REALIZAÇÃO DA PRÁTICA	127
5.3 ESCRAVIDÃO, LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA PELA VOZ DOS ALUNOS.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	156
ANEXO A- Páginas do questionário disponibilizado On Line.....	157
ANEXO B: Página do questionário impresso	159
ANEXO C- Respostas – questionários.....	160
ANEXO D- Respostas – prática em sala	167

INTRODUÇÃO

Pensando a literatura como uma importante fonte para a construção do conhecimento histórico, propõe-se discutir as possibilidades de explorá-la não só na pesquisa acadêmica, mas também no ensino/aprendizado histórico. Através de “excertos” do romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis (1859), procuramos conhecer a dinâmica da escravidão negra no Brasil, bem como introduzir os alunos no fazer historiográfico e/ou na construção do conhecimento histórico. Neste sentido, discute-se a importância do uso de fontes históricas em sala de aula, como uma das premissas para a construção da *literacia histórica* que pode ser compreendida, resumidamente, como uma forma histórica de “ler” o mundo, um raciocínio potencialmente histórico, que contribui no desenvolvimento de uma consciência histórica, de uma postura crítica que os façam intervir na realidade (LEE, 2006).

A partir da década de 1980, novas abordagens balizadas em fontes e pesquisas documentais renovadas procuraram evidenciar a relativa autonomia de africanos e seus descendentes em cativeiro. Esses estudos buscavam demonstrar que, apesar da violência da escravidão, o escravo não se manteve passivo ou alienado, não se manteve incapacitado para construir espaços próprios. Assim, a presença do negro na História do Brasil não se resume ao trabalho pesado baseado na submissão total. Como ressaltado por Reis e Silva (2003) o escravo africano soube dançar, cantar, criar novas instituições e relações religiosas e seculares, “enganar” seu senhor, defender sua família, sabotar a produção, fingir-se doente, fugir do engenho, lutar quando possível, até mesmo envenenando seu senhor, e acomodar-se quando conveniente. Isto, dentro das condições de existência a que eram submetidos, de certo, não era “coisa pouca”.

A ideia de se pesquisar a temática, advém do meu trabalho de conclusão de curso¹ o qual tinha por objetivo cartografar as ideias tácitas de alunos do ensino fundamental sobre a escravidão no Brasil, identificando se estas poderiam ser aproximadas a matrizes da historiografia brasileira sobre o tema, estabelecidas a partir da década de 1970, quando o escravo deixa de ter sua ênfase no quadro econômico para centrar-se ao estudo das suas origens, culturas, cotidiano, etc. Evidenciou-se que apesar dos alunos empatizarem com os escravos demonstrando ‘solidariedade’ para com os mesmos, faltavam elementos nas “falas”

¹ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: *Idéias sobre a escravidão negra no Brasil na disciplina de História no ensino básico*. Apresentado à banca examinadora em 07/12/2009 sob orientação da Prof^a. Dr^a. Regina Célia Alegro.

que se referissem ao cotidiano e às formas de resistência, subsídios para descrever, ou até mesmo conceber a resistência como uma possibilidade.

Apresentando resultados similares, Simone Campos em sua dissertação de mestrado *Representações e ensino de História: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil* (2009), cujo objetivo era apresentar as representações sociais de alunos do Ensino Médio sobre a escravidão negra no Brasil e suas possíveis relações com os contextos socioeconômicos e culturais aos quais pertencem, indica que, embora haja uma gradação, a tônica da grande maioria das narrativas é a violência contra o escravo, e que talvez este seja o núcleo central das representações levantadas em seu estudo, que assumem um tom de denúncia ou, pelo menos, de condenação da situação.

Ainda segundo a autora, a ênfase na violência e na vitimização do escravo, que são os aspectos presentes nas histórias construídas pelos alunos em seu estudo, é um discurso muito divulgado dentro e fora das escolas e que ganha conotação política. É preciso condenar a escravidão e para condená-la é construída, muitas vezes, uma história distorcida, concentrando-se assim em uma historiografia onde o escravo é visto como um ser submisso aos poderes e desejos de seu senhor, incapaz de influenciar nas transformações sociais e sem lugar para expressar suas convicções e tradições culturais. Sem muita alternativa, o cativo transforma-se num objeto da relação escravista e não em agente histórico.

Assim, mais do que insistir na renúncia da violência [ou mesmo em sua ênfase], não seria melhor recuperar os escravos como sujeitos históricos, como agenciadores de suas vidas mesmo em condições adversas, não apenas como vítimas? Sobre vítimas é possível somente um discurso de pena, proteção, discurso que tira desses homens e mulheres sua capacidade de criar, de agenciar e ter consciências políticas diferenciadas. O discurso da vitimização é o discurso da denúncia, mas não é, também, a fala do intelectual insensível ao potencial político do outro, do diferente? (LARA, 1988 apud CAMPOS, 2009, p.223).

Assim a indagação que se colocou naquele momento e que serviu de base para o desenvolvimento da presente pesquisa, referia-se ao fato de como apresentar o escravo como sujeito histórico em sala de aula, considerando a emoção, o sentimento, mas também a sua capacidade de reflexão. Em busca desse objetivo, e partindo do pressuposto de que discutir o ensino de história, “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, 2008, p. 15), o romance *Úrsula* se apresentou como uma possibilidade de mediação no estudo da escravidão, pois nesta obra o

escravo se torna sujeito pleno e visível, identificado mais à africanidade e suas características coletivas e ancestrais que à condição de mercadoria ou objeto, proporcionando uma visão de escravo como sujeito histórico. Embora seu uso no campo acadêmico venha ganhando espaço, no ensino não se tem utilizado este romance para tratar do tema.

Maria Firmina dos Reis aventurou-se a escrever dentro das possibilidades que a sociedade brasileira do século XIX impunha a época, driblou as agruras de seu tempo e em 1859 publica seu romance *Úrsula*, obra singular por ser composta por uma mulher de descendência africana na qual evidencia a condição de desigualdade a que as mulheres, africanos e seus descendentes estavam submetidos no Brasil oitocentista, em decorrência do regime patriarcal. Ao analisarmos sua luta em adentrar espaços até então negados, ao analisar sua obra a partir de uma perspectiva étnica e de gênero podemos encontrar denúncias contundentes à situação da mulher e do negro na sociedade de seu tempo. Arte e vida se entrelaçam e vem a contribuir para o resgate desses sujeitos históricos, evidenciando o importante papel dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira em todos os aspectos, muito além da escravidão ou da submissão.

No tocante ao uso da literatura como objeto de estudo, convém ressaltar que sua conversão em fonte histórica efetivou-se dentro de uma mudança de enfoque do historiador, interessado em compreender o universo mental de homens e mulheres. O estabelecimento deste diálogo foi uma tarefa árdua que implicou em um amplo questionamento das concepções das correntes historiográficas resultando com que nas últimas décadas a literatura fosse vista pelo historiador como material propenso a diversas leituras, pela sua riqueza de significados para o universo cultural, dos valores sociais e experiências dos homens e mulheres no tempo. Nas palavras de Pesavento (2006) a literatura é uma fonte para o historiador privilegiada, porque dará acesso especial ao imaginário, permitindo-lhe enxergar traços e pistas que outras fontes não lhe dariam.

Para sua “aplicação” no ensino, partimos do princípio de que o desenvolvimento de uma *literacia histórica* e/ou a aprendizagem histórica depende de “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (BARCA, 2006, p. 95). Nesta perspectiva, “os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 117).

Dessa forma, as fontes históricas não devem ser simplificadas a uma mera ilustração de conteúdos, mas sim devem ser consideradas como fundamental para a

construção de saberes históricos ao demonstrar as representações que determinados grupos forjaram sobre a sociedade em que viviam como pensavam ou sentiam, como se estabeleceram no tempo e no espaço; contribuindo para que o aluno seja capaz de fazer diferenciações, abstrações que o permitam fazer a leitura das distintas temporalidades (XAVIER, 2010). A relação ensino-aprendizagem, neste sentido:

(...) deve ser um convite e um desafio para os alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história a arte e a vida (HICKENBICK; SCHMIDT, 2008 p. 38)

Para a realização da pesquisa em um primeiro momento, partiu-se para a releitura e análise da obra, embasando-se na pesquisa realizada sobre as relações estabelecidas entre história e literatura na historiografia, e no método proposto por Ginzburg (1990) o *paradigma indiciário*, o qual tem por objetivo, explorar as fontes nas suas múltiplas possibilidades. Procuramos nas entrelinhas desbravar as peripécias românticas, buscando o significado da obra, escondido por trás do amor romântico entre Tancredo e Úrsula, no qual as mulheres e os negros emergem como sujeitos dotados de humanidade.

Acreditando na premissa de que a escola também produz conhecimento histórico, para pensar a metodologia a ser adotada na exploração da fonte literária no ensino, recorreu-se ao campo de pesquisa da Educação Histórica², onde para construir a *literacia histórica*, este letramento, esta compreensão do mundo e de si mesmo, considera-se segundo Ramos (2012): O conhecimento prévio do aluno, que seria o conhecimento que este adquire antes ou até mesmo depois do contato com o ensino formal, visto que o novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores; O emprego de fontes históricas em sala de aula, de forma crítica, o que produz a capacidade de “transportar” tal análise para os materiais culturais com os quais o sujeito se depara, o que quer dizer que a *literacia histórica* tende a ultrapassar os muros da escola, adquirindo propósito e ou/sentido para a vida prática; e o estudo/construção dos conceitos históricos que são compreendidos/construídos gradualmente, a partir da relação com os conceitos prévios que o sujeito comum adquire na experiência. O trabalho com fontes históricas em sala de aula propicia a construção destes conceitos, que por sua vez são construídos a partir das protonarrativas dos alunos.

² Outras tendências do ensino e aprendizado histórico também se pautam no uso escolar da fonte histórica, também parte do conhecimento prévio do aluno. Contudo, optamos em destacar o campo investigativo da Educação Histórica, que vem se solidificando atualmente, e vem cooptando tendências diversas para refletir sobre a construção da literacia histórica. No decorrer do trabalho, utilizamos vários autores vinculados ao campo da Educação Histórica, mas não prescindimos de outros autores relacionados a outras tendências.

A partir dos pressupostos alçados acima, buscou-se as concepções sobre a escravidão negra no Brasil, apresentadas por alunos do 2º ano do Ensino Médio de períodos distintos um grupo pertencente ao período matutino e o outro por sua vez ao período noturno, ambos de colégios públicos localizados na área central da cidade de Londrina (PR). Convém ressaltar, porém que se trata de dois momentos diferentes, com o uso de suportes também diferenciados, porém com o mesmo conteúdo. No primeiro momento o instrumento de pesquisa foi disponibilizado *on line*³, e em um segundo momento em questionário impresso compreendendo o público do período noturno. A obra de Carlo Ginzburg (1990) mais uma vez, orienta a investigação aqui esboçada, pois, propõe-se a produção de uma interpretação pela observação dos dizeres ocultos, da busca de pistas nas entrelinhas e nos detalhes no discurso, carregados de valores que contribuem e o enriquecem o conhecimento.

Buscou-se através dos resultados obtidos pela análise dessa primeira atividade elaborar uma estratégia de intervenção pedagógica que contribuísse no sentido de ajudar os alunos a reavaliarem e/ou desconstruírem suas representações. Possibilitando aos mesmos, através do estudo de evidências históricas variadas e da ação mediadora do professor, o contato com o passado escravista sob uma perspectiva mais plural e complexa a respeito da presença do negro na formação do Brasil e com suas manipulações no presente, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Sabemos que este é um dos grandes objetivos da Educação Histórica: fazer com que o aluno pense historicamente; isso significa dizer que precisamos desenvolver nos alunos a capacidade de historicizarem não apenas acontecimentos, mas valores, ideias pensamentos e concepções (CAMPOS, 2009).

Em vista do seu objetivo geral o trabalho foi organizado do seguinte modo:

Capítulo I intitulado *História, Literatura e Ensino de História* quando procuramos apresentar as interfaces entre História e Literatura presentes na historiografia evidenciando as mudanças que ocorreram no campo da História e que possibilitaram com que pesquisadores ultrapassassem as classificações teóricas tradicionais, que procuravam subtrair a historicidade das manifestações artísticas.

Neste mesmo capítulo, evidencia-se a escola como um espaço em potencial para a produção de conhecimento histórico, e partindo de Chervel (1990) infere-se que esse saber não é, de fato, nem superior nem inferior ao acadêmico, apenas diferente. Dentro deste

³ Plataforma SuveyMonkey.

debate apresentamos a Educação Histórica, como um campo investigativo que vem se consolidando no Brasil nos últimos dez anos, ressaltando a importância do uso escolar do documento histórico, como base para a construção da *literacia histórica*, uma vez que o professor ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica.

A seguir, no capítulo II, *Escravidão Negra no Brasil: Historiografia e Ensino Frente à Lei 10.639-03*, apresenta-se uma discussão do debate nacional sobre escravidão negra no Brasil, onde como enunciado o escravo passa a ser visto como um sujeito histórico, e os avanços na luta por uma história afro-brasileira, através da lei 10.639/03 que tornou obrigatório no currículo escolar da educação básica o “estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (art. 26-A, § 1º apud FERNANDES, 2005, p. 383). Aponta ainda, a necessidade de considerar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema, o que segundo Alegro e Silva (2010) é necessário para que se vá além da denúncia da violência da escravidão e que se desenvolva em sala de aula a *literacia histórica*, considerando que para isso, se priorize construções mais recentes da historiografia sobre o tema em vista da quebra de estereótipos e mudança de atitudes.

No Capítulo III, *Concepções de Alunos do Ensino Médio sobre a Escravidão e o Ser Escravo*, procuramos traçar os caminhos percorridos pela pesquisa e os fundamentos que deram base para o levantamento e análise dos dados coletados sobre o conhecimento prévio dos alunos. Assim apresentam-se autores que enfatizam a importância do conhecimento prévio, como Ausubel (2000), Maria do Céu (2003), Moscovici (2003) ao contribuir com o conceito representação social entre outros. Descreve-se o público participante, ressaltando a existência da diversidade entre o mesmo ao discutir o conceito de juventude, sobretudo a partir de Pais (2003), indicando que para além das generalizações, dos estereótipos, precisamos nos abrir para reconhecer este público juvenil extremamente diverso situando a experiência escolar desses jovens e buscando compreender a forma como se relacionam com a escola, os seus comportamentos, as suas demandas e necessidades próprias, ao contrário de construir um modelo prévio do que seja a juventude e por meio dele analisar os mesmos. Descrevem-se os suportes utilizados para a aplicação do instrumento de coleta de dados, e a análise e discussão dos resultados obtidos, apontando entre outros a importância das telenovelas e dos materiais didáticos nas representações encontradas.

No capítulo IV por sua vez, intitulado *Maria Firmina dos Reis, vida e obra: uma contribuição para a escrita da história das mulheres e dos afrodescendentes no Brasil*, apresenta-se o romance *Úrsula*, descrevendo seu enredo, apresentando as personagens e significados atribuídos. Enfatiza-se sua contribuição para a história através da concepção do escravo como sujeito histórico, situando a autora em seu contexto e assim também através de sua biografia mostrando as implicações existentes na sociedade de seu tempo, em ser mulher e descendente africano. Logo, ressalta-se sua contribuição na busca, pelos “rastros” deixados pelas mulheres ao longo da história, e, sobretudo na construção de uma visão renovada da escravidão pelo deslocamento que confere a figura do escravo dentro do romance da condição de objeto à condição de sujeito da ação.

E, por fim, no capítulo V, *O uso do romance “Úrsula” no ensino de história*, descreve-se o trabalho de campo, as aproximações metodológicas com estudos do tipo etnográfico e suas contribuições para esta etapa da pesquisa, através das considerações a respeito da exploração do uso do romance *Úrsula* em sala de aula partindo de uma breve experiência com alunos do Ensino Médio noturno. Infere-se relevância de seu uso para o desenvolvimento da *literacia histórica* e para a desconstrução da imagem estereotipada da figura do escravo, visando oferecer ao aluno elementos para que se construa uma representação deste como sujeito histórico. Apresentam-se as “falas” dos alunos com relação à prática e a obra, destacando momentos da mesma que lhes chamou a atenção e através destas a análise que foi possível fazer e com destaque aos aspectos positivos da intervenção seja na ampliação da concepção das relações escravistas, seja no interesse pela disciplina.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA, LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, procuraremos triangular assuntos como: 1) Educação Histórica, como um campo investigativo que vem se consolidando no Brasil nos últimos dez anos; 2) o uso escolar do documento histórico, como base para a construção da *literacia histórica*, premissa fundamental da Educação Histórica, e 3) as interfaces entre História e Literatura.

1.1. O ENSINO DE HISTÓRIA COMO PESQUISA

A produção de conhecimento na escola é um tema que se encontra em debate desde a década de 70, quando se pretendia garantir à escola de primeiro e segundo graus (hoje ensino Fundamental e Médio) a qualificação de locais produtores de conhecimento. Procurava-se fundamentar a negação da fragmentação entre o saber e o fazer que, justificava a divisão existente entre o trabalho de professor universitário, aquele que sabia, ou seja, que produzia o saber e o trabalho do professor de ensino Fundamental e Médio, aquele que fazia, ou seja, reproduzia para seus alunos o saber produzido na Universidade.

Sem o objetivo de traçar a trajetória histórica da pesquisa em Ensino de História, apenas com o propósito de tecer algumas considerações, podemos dizer que os questionamentos sobre o ensino de História no Brasil teve sua culminância após o Regime Militar, em meados da década de 80 do século passado. Para aquele momento histórico, era necessária a contraposição à legislação curricular que preconizava para o ensino de Estudos Sociais no primeiro grau (junção das disciplinas de História e Geografia), a obediência à pátria, a edificação de heróis, a comemoração de datas cívicas, o amor aos símbolos pátrios, etc. Portanto, em se tratando de pesquisa em ensino de História, este momento evidenciou “a dimensão sociopolítica ideológica da prática pedagógica” (ZAMBONI, 2005, p. 38). Antes disso, na década de 60, valorizavam-se os conhecimentos que o professor deveria ter em seu aspecto prescritivo, enquanto que na década de 70, a tendência era a de considerar as tecnologias de ensino como norte de inovação/qualificação do ensino de História. Contudo, para Ernesta Zamboni, apenas em meados da década de 90, começou a prevalecer um enfoque mais teórico para tratar de assuntos como: processo de ensino/aprendizagem; currículo; formação de professores; livro didático, etc. Segundo Aryana Costa e Margarida Dias,

seguindo a mesma linha de Ernesta Zamboni, o ensino de História até a década de 60, não era propriamente um objeto de pesquisa e a partir da década de 70, “abriu-se a possibilidade de pesquisas em temas variados, porém a discussão sobre o que e como ensinar o produto desse conhecimento foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre” (COSTA; DIAS, 2007, p. 147).

Gradualmente, o ensino de História veio se desvencilhando da noção de que fosse “algo menor” porque vinculado à prática, ao treinamento, e também, das “pesquisas” que, na verdade, eram relatos de experiências sem qualquer fundamentação teórica. Tais relatos de experiências, em geral, têm um fundo prescritivo, do tipo “vejam como fazer” ou “reproduzam atividades de sucesso”. A partir de 2004, no Brasil, vem se destacando a Educação Histórica em algumas regiões, em especial, no Sul e no Sudeste. O mérito deste campo de pesquisa para os pesquisadores brasileiros é o de superar abordagens como aquelas baseadas em: “relatos de experiências” restritos à prática; empiria restrita ao aspecto quantitativo distanciado de uma análise teórica / qualitativa e discussões teóricas sem vínculo com a prática já chamada por Tardif de “sociologismo” (TARDIF, 2002). A Educação Histórica, ao preocupar-se em fundamentar propostas através da “observância sistemática do real e centrar-se não nos formalismos e recursos da aula (embora eles sejam fatores contributivos da aprendizagem), mas nas ideias históricas de quem aprende e ensina: os alunos e professores” (BARCA, 2008, p. 24), e ao procurar analisar os resultados obtidos conforme a teoria específica da História vem superando a dicotomia “empiricismo” e “sociologismo”, que ora extremam a dimensão prática, ora a dimensão teórica.

Resumidamente:

A Educação Histórica se preocupa com a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Essa perspectiva parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas desses sujeitos. Parte, também dos referenciais epistemológicos da ciência da História como orientadores e organizadores teórico-metodológicos da investigação histórica (SOBANSKI et al, 2010, p. 10-11).

A década de oitenta trouxe a importante contribuição de André Chervel (1990) para o debate: a configuração de um saber próprio da escola. Ao criticar a concepção

de escola como “puro e simples agente de transmissão”, Chervel nos lembra do “caráter eminentemente criativo do sistema escolar” e que “de fato, ele não forma somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar modificar a cultura da sociedade global”. O sistema educativo não vulgariza, simplesmente, as ciências de referência das disciplinas, mas produz ele mesmo, um saber próprio escolar (ABUD, 1995, p. 149).

Tais considerações acima mencionadas são de fundamental relevância para uma melhor compreensão dos pressupostos que guiam o presente capítulo bem como os objetivos do trabalho em geral, os pressupostos da possibilidade de a) desenvolvimento de trabalhos de pesquisa nas aulas de história; b) utilização de documentos de forma problematizadora; c) incorporação-utilização desenvolvimento de diferentes linguagens nas aulas de história; d) construção-sistematização de conhecimentos; e) estabelecimento de um diálogo crítico intertextual; f) redimensionamento das relações entre diferentes ritmos e temporalidades.

Devemos entender que escola também produz conhecimento histórico, esse saber não é, de fato, nem superior nem inferior ao acadêmico, apenas diferente, e negar a sua existência é ignorar a sua influência cultural e social (CHERVEL, 1990). Rüsen, tratando especificamente do ensino de História entende que o saber histórico dos historiadores não é o único “válido” porque científico, e que por isso mesmo, deveria ser reproduzido ou simplificado em sala de aula, o que ele critica como sendo “didático da cópia” (RÜSEN, 2007, p. 89), o que já era questionado por outros pesquisadores, como Chervel como a “transposição didática” do saber acadêmico para o espaço escolar.

Ensinar história não é uma tarefa fácil, sobretudo se o professor pretende formar alunos capazes de raciocinar historicamente, criticamente e com sensibilidade sobre a vida social, material e cultural das sociedades; se ele reconhece que o conhecimento é fruto de operações cognitivas e sociais de ordem complexa que exigem dos alunos o desenvolvimento de capacidades que dêem conta dessa complexidade e, ainda, se ele reconhece que a aprendizagem será mais significativa e efetiva se der conta de promover o trânsito entre os conhecimentos e as representações que os alunos já trazem e o “novo” conhecimento a ser apropriado (SIMAN, 2004).

Ensinar História é desenvolver a *literacia histórica*, que pode ser compreendida resumidamente como uma forma histórica de “ler” o mundo, um raciocínio potencialmente histórico. Destaca-se nesta forma, a orientação temporal, que “exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global)”, uma habilidade de “perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas do passado”

(BARCA, 2006, p. 95). Para Peter Lee, *literacia histórica* é o processo de cognição, ou alfabetização histórica que propicia aos alunos não apenas a “aquisição de fatos ‘objetivos’, ele envolve também o conhecimento histórico”. A *literacia histórica* considera as experiências cotidianas do aluno, porém, supera o senso comum, contribuindo no desenvolvimento de uma consciência histórica, de uma postura crítica que o faça intervir na realidade (LEE, 2006, p. 135).

Uma das temáticas pertinentes à discussão sobre ensino de história nas últimas décadas se refere ao uso de documentos históricos na prática de sala de aula e mais especificamente desde o fim do século XX até o momento, com vistas à produção do conhecimento em aulas de história. Assim ensinar história é também uma grande e instigante aventura, da qual o uso de fontes em sala de aula está incluso, no caso de nossa pesquisa, da literatura como fonte no ensino de história.

A Educação Histórica, que se baseia na *literacia histórica* como possibilidade de ler o mundo historicamente, compreende como fundamental o uso escolar da fonte documental, bem como: partir do conhecimento prévio do aluno; desenvolver o que se convencionou chamar a partir de Peter Lee de “empatia”, e, desenvolver determinadas habilidades ou sub-literacias históricas, que se referem às habilidades perceptivas, interpretativas e orientativas, que constituem a percepção do passado, presente e futuro em seu delineamento próprio e distinto, a conexão de significados e sentidos com a realidade presente e a tomada de posição que sempre implica em construção de valores e ao mesmo tempo de práticas (RÜSEN, 2007). São essas premissas que sustentam o trabalho com a Educação Histórica, o que para nós significa o referencial tanto para reflexão quanto para a prática no que diz respeito ao uso da literatura como fonte documental em sala de aula.

Rüsen (2007) chama a atenção para três dimensões que o raciocínio histórico requer: a competência interpretativa, que significa conectar significados e sentidos com a realidade presente, de ver “o passado no presente”. Esta “competência” reporta à vinculação do entendimento do passado com “acertar no futuro” demonstrando uma competência orientativa, em que situar-se no tempo entendendo o fluxo da experiência capacita a tomada de posição o que sempre implica em construção de valores e ao mesmo tempo, de práticas. Entender o processo histórico, no curso do tempo, seria construir e reconstruir identidade(s) – a consciência de si –, na relação com o “Outro” – a alteridade –, estabelecendo “um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo...” (RÜSEN, 2001, p. 58). Aqui, construção de identidade implica na construção da alteridade, e mais do que isto, uma forma de “se colocar no lugar do Outro”

para entender e respeitar o que este Outro pensa, objetiva, necessita, vivencia, rejeita, admira, questiona, etc.: “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos” (LEE, 2002, p. 21). Desta forma, quanto à “empatia”, em um primeiro momento podemos pensá-la – de forma inadequada – como categoria ligada ao psicológico e/ou emocional, porém para Peter Lee, pensando pela epistemologia da História, seria se “colocar no lugar do Outro” tanto do passado como do presente, de duas formas: empatia pela “disposição” (reconhecimento de que ações e pensamentos são próprios de um contexto histórico) e como “realização” (compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal).

No caso especial da literatura, seu uso nas aulas de história constitui uma discussão relativamente recente, apesar do diálogo entre ambas não sê-lo. A conversão da literatura em fonte histórica como veremos adiante, efetivou-se dentro de uma mudança de enfoque do historiador, interessado em compreender o universo mental de homens e mulheres. O estabelecimento deste diálogo foi uma tarefa árdua que implicou em um amplo questionamento das concepções das correntes historiográficas.

As questões levantadas pelos professores de história que trabalham com discursos literários podem ser resumidas assim: qual é a especificidade do discurso literário e do discurso histórico? Quais as fronteiras que delimitam esses dois discursos? Como trabalhar literatura e história, respeitando a especificidade do discurso literário? (FONSECA, 2003). São estas entre outras questões que serão discutidas dentro dos limites a partir daqui.

1.2 HISTÓRIA E LITERATURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pode-se constatar que a utilização da literatura como material de inquirição, que pareceu ilegítima ou desqualificada aos historiadores de ofício durante grande parte do século XX, disseminou-se como prática a partir dos anos 1970, quando ocorreram movimentos de aproximação que, a nosso ver indicam modos diferenciados de operação com o texto literário. Modos que, por sua vez são decorrentes de formas também distintas de conceber e lidar com as noções de autor, discurso, (con)texto e, sobretudo com o literário e o político (CAMIOTTI; NAXARA, 2009).

Assim o uso da literatura pela história nem sempre foi algo bem aceito e ainda hoje gera muitas discussões. Todavia nas últimas décadas a fonte literária tem sido vista pelo historiador como material propenso a diversas leituras, pela sua riqueza de significados

para o universo cultural, dos valores sociais e experiências dos homens e mulheres no tempo. Segundo Ferreira (FERREIRA, 2009 apud SOUZA, 2011, p. 14) sabe-se que os gêneros literários estão relacionados às condições sociais e históricas que determinam a formação do público leitor, com seus gostos e sensibilidades. Por isso não se deve contentar com as classificações teóricas tradicionais, que tendem a subtrair a historicidade das manifestações artísticas. Boa parte dos resultados das pesquisas vem sendo crescentemente publicadas permitindo constatar não somente a dispersão geográfica pelo país como os contatos dos diversos centros entre si e com pesquisadores de outros países.

Ainda em novecentos, o cientificismo desabilitou a narrativa literária, pretendendo construir textos que, a partir da citação de fontes documentais, possibilitassem um entendimento mais completo e puro do passado, isento da ficção, uma vez que a partir da segunda metade do século XIX, quando a História tornou-se disciplina acadêmica, o termo “fonte” passou a ser usado como sinônimo de “documento” e expressão de “autoridade e verdade”. Neste momento, a História buscou alcançar o estatuto científico, logo fontes escritas, preferencialmente oficiais, passaram a ser vistas como sendo documentos verdadeiros para uma historiografia preocupada com o encadeamento cronológico dos acontecimentos políticos nacionais, os textos literários, bem como outras fontes artísticas por sua vez, não eram considerados documentos fidedignos para atestarem a verdade histórica (FERREIRA, 2009 apud SOUZA, 2011).

Foi a partir do século XIX então, com a valorização dos métodos e o entendimento de que somente os documentos oficiais eram dignos de reflexão, que a História dedicou-se à narrativa dos fatos, dos grandes homens e seus feitos, ou seja, a história política, contida em registros oficiais, deixando de lado qualquer outro tipo de documento considerado fictício, não verdadeiro e, por essa razão, não merecedor de crédito (SANTOS, 2009).

Entretanto, com o surgimento da Escola dos *Annales* em 1929, começou-se a questionar estas exigências positivistas, com isso novos temas passaram a ser abordados, inclusive a interdisciplinaridade. Esta nova fase da disciplina de História ficou conhecida como a Nova História. Le Goff, em seu texto documento/ monumento, constata que os fundadores da revista *Annales d'histoire économique et sociale* insistiram na ampliação do termo documento. “Dessa forma, o documento corresponde a tudo que pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (SOUZA, 2011, p. 09).

Por outro lado, junto a essa revolução quantitativa, a revolução documental foi acompanhada por uma forte crítica ao conceito de documento onde este não é mais a

encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente “verdadeiro” ou “falso”. O ofício do historiador deixa de ser o de cotejar o documento para verificar sua veracidade, e passa de ser o de marcar as condições políticas da sua produção. O triunfo do documento deixou de ser o triunfo da verdade.

Assim com o advento da *Escola de Annales* e a ajuda da antropologia, da psicologia e de outras ciências auxiliares, o uso da literatura como fonte adquiriu um novo sentido. Neste contexto se por um lado, a revolução documental acabou com o império do documento escrito, permitindo que o olhar do historiador se desviasse dos documentos oficiais e das tramas políticas, típicas da história positivista, para uma quantidade indefinível e enorme de vestígios do passado por outro (não que os documentos escritos tenham perdido seu valor, mas passaram a ser reinterpretados partindo de técnicas interdisciplinares), principalmente, a revolução documental dobrou o olhar da disciplina História para aspectos da vida social, antes distantes do olhar dos historiadores, e apenas abordados por determinadas ciências como a Antropologia e a Etnologia. O imaginário, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada, sensibilidades passam a fazer parte do universo da História e permitem aos historiadores montar uma trama mais bela da vida dos povos e dos tempos passados (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Diante da falta de fontes que possibilitassem a análise do passado calcada no cotidiano do homem comum, foi gerada uma nova tendência - a micro-história. Tendo em vista os objetivos mais restritos dessa perspectiva, a literatura passou a ser consultada como fonte documental, haja vista a riqueza de detalhes contida em seus textos, em muitos casos, há mais informações na literatura sobre o modo de viver e de pensar do que nos livros de História. Isso porque, como visto, o cotidiano foi desconsiderado pelos historiadores do século XIX e das primeiras décadas do século XX, mais preocupados com os aspectos políticos e econômicos da história.

A utilização de fontes caracterizadas como literárias ou portadores de literariedade ocorre, portanto, neste caso, por formas múltiplas; pela própria abertura, também múltipla, aos significados que possam vir a ser operados e buscados nas relações entre textos nos seus mais diversos gêneros que possam cada qual com suas características específicas ao dizer do passado e do presente e projetar futuros, a temporalidade, portanto constituir apoio ao que denominamos conhecimento histórico. Conhecimento concebido e reconhecido como caracterizado pela lacuna e fragmentação- a dos documentos que informam o historiador, e por consequência da narrativa histórica- que resulta na atribuição de sentido, ou sentidos sempre conferidos por aquele que exerce o seu ofício (CAMIOTTI; NAXARA, 2009).

Segundo Ramos (2003) a fronteira entre a fonte documental e a literatura é muito mais tênue do se pode imaginar. Todo documento oficial possui um estilo narrativo construído para agradar o seu leitor em potencial. Talvez a questão em voga não devesse estar centrada na validade da literatura como fonte, nem tampouco no caráter ficcional e literário dos documentos. A correta abordagem de um ou do outro depende, antes, da interpretação do pesquisador.

Essa relação entre a *História e a Literatura*, tem provocado “discussões” entre os historiadores, de um lado estão aqueles que tentam buscar aproximações entre ambas e de outro que tentam a todo custo ressaltar as diferenças. De modo geral podemos dizer que para a História Cultural essa relação e por que não dizer a aproximação entre história e literatura se dá na medida em que ambas são formas de representar o mundo, as dúvidas e inquietações dos homens em determinada época. Segundo Lara (1997) os historiadores contemporâneos sempre tem em mente que os documentos possuem “filtros” e “opacidades” – temos que decidir se permanecemos amarrados a estes obstáculos ou se podemos usá-los para conhecer as ações humanas no passado. Precisamos aprimorar nossos conhecimentos sobre as fontes que utilizamos, conhecer os parâmetros no interior dos quais foram produzidas, é condição primordial do trabalho do historiador. História cultural e história social entrelaçam-se, aqui, inevitavelmente.

Há questões incontornáveis quando se trata de refletir sobre as relações entre história e literatura na modernidade, tendo em vista a fluidez das fronteiras que, mais do que separá-las, as aproxima. História e literatura correspondem a narrativas explicativas do real, que se renovam no tempo e no espaço, mas ambas possuem um traço permanente: os homens, desde sempre, expressaram pela linguagem o mundo do visto e do não visto, através das suas diferentes formas: a oralidade, a escrita, a imagem, a música.

Foi a partir do final da década de 1960 e início de 1970 que começou a haver entre os historiadores o interesse pela narrativa histórica dialogando com o gênero literário. Um dos primeiros a tentar aproximar e questionar a narrativa da História com a da Literatura foi Hayden White em *Meta-história – a imaginação histórica no século XIX*, de 1966. Nesta obra o autor argumenta que a narrativa histórica possuía modelos de análise literária e tropos do discurso (metáfora, metonímia, sinédoque e ironia) a serem relacionados a modelos de explicações e atitudes políticas. White foi alvo de críticas em seus trabalhos por eliminar as diferenças entre fato e ficção, comentando que o historiador faria “artefatos literários”, ou seja, o trabalho do pesquisador não passaria de uma obra de ficção. Segundo

Santos (2009) o autor se esquece das minúcias e do rigor que envolve o trabalho do profissional de História, seus métodos e sua fundamentação teórica.

Autores deste período procuraram comparar o trabalho do historiador com o trabalho do literato, ou seja, acreditavam que o resultado do trabalho do historiador era uma criação, uma invenção, como o da obra literária. Tais autores desconheciam que, diferente do trabalho do literato, o cruzamento de fontes acaba por limitar o caráter imaginativo do historiador.

A primeira derivava diretamente da evidenciação das dimensões retórica e narrativa da história, designadas com perspicácia em três obras fundacionais publicadas entre 1971 e 1975: *Comment on écrit l'histoire (Como se escreve a história)*, de Paul Veyne (1971), *Metahistory (Meta-história)*, de Hayden White (1973), e *L'Écriture de l'Histoire (A escrita da história)*, de Michel de Certeau (1975). Veyne (1971, p. 67), ao afirmar que a história “é, antes de tudo, um relato e o que se denomina explicação não é mais que a maneira de a narração se organizar em uma trama compreensível”, Hayden White (1973, p. IX), ao identificar “as formas estruturais profundas da imaginação histórica” com as quatro figuras da retórica e da poesia clássica, ou seja, a metáfora, a metonímia, a sinédoque e a ironia, e de Certeau (1975, p. 110), ao afirmar que “o discurso *histórico* pretende dar um conteúdo verdadeiro (que vem da verificabilidade), mas sob forma de uma narração”, obrigavam os historiadores a abandonar a certeza de uma coincidência total entre o passado tal como foi e a explicação histórica que o sustentam (CHARTIER, 2009, p. 11).

Chartier (2009) mesmo reconhecendo que o historiador possa escrever de forma literária, afirma que ele não faz literatura, devido à análise dos documentos e de reconhecer que o texto pertence a determinado período vivido. O texto literário nesse sentido não seria apenas um reflexo da sociedade, mas um produto social, assim como a escrita da história, que mesmo ao envolver práticas específicas no modo de tratar as fontes nos aproxima do processo de criação literária. Utiliza-se como uma das argumentações a conclusão de Carlo Ginzburg de que reconhecer as dimensões retórica ou narrativa da escritura da história não implica, de modo algum, negar-lhe sua condição de conhecimento verdadeiro, construído a partir de provas e de controles. Por isso, “o conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível” (GINZBURG, 1999 apud CHARTIER, 2009, p. 16).

Um desafio para os historiadores, de acordo com Chartier (1999) seria inventar um caminho que afaste, ao mesmo tempo, a ideia de que a história não seria mais que uma produção de ficção dentre outras (e não é porque a história utiliza as figuras e formas narrativas da ficção que não se define como um conhecimento, um saber, e daí a vinculação possível entre a história como um saber crítico em uma dimensão cívica), e, por outro lado,

pensar que esta dimensão crítica e de conhecimento não se pode estabelecer segundo os modelos tradicionais de uma ciência positiva, que se pensava como a adequação do discurso ao real. É nesse espaço difícil, complicado, instável que, para ele, podemos refletir e, mais do que refletir, trabalhar, produzir análises (SOUZA, 2011).

As duas disciplinas (História e Literatura) se aproximam porque ambas se apresentam como versões, representações e narrativas do real, do que pode ter acontecido, porém as duas diferem entre si já que a História tem um compromisso, que seria a análise científica do acontecimento, enquanto a Literatura não tem este compromisso. A narrativa histórica e a literária guardam com a realidade distintos níveis de aproximação.

Sobre esses níveis de aproximação com o real, convém aqui pedir ajuda a Sandra Pesavento, em seu texto *História & literatura: uma velha-nova história* (2006), no qual a autora (frase=§) alude para o fato de que no campo da história assim como na literatura temos também um narrador – o historiador – que tem também tarefas narrativas a cumprir: ele reúne os dados, seleciona, estabelece conexões e cruzamentos entre eles, elabora uma trama, apresenta soluções para decifrar a intriga montada e se vale das estratégias de retórica para convencer o leitor, com vistas a oferecer uma versão o mais possível aproximada do real acontecido. Porém o historiador não cria personagens nem fatos. No máximo, os “descobre”, fazendo-os sair da sua invisibilidade.

Historiadores também mediatizam mundos, conectando escrita e leitura. Na reconfiguração de um tempo - nem passado nem presente, mas tempo histórico reconstruído pela narrativa - face à impossibilidade de repetir a experiência do vivido, os historiadores elaboram versões. Versões plausíveis, possíveis, aproximadas, daquilo que teria se passado um dia. O historiador atinge, pois a verossimilhança, não a veracidade. Neste sentido, as versões do acontecido são, de forma incontornável, um “poderia ter sido”. A representação do passado feita pelo historiador seria marcada por esta preocupação ou meta: a “vontade de chegar lá” e não da certeza de oferecer a resposta certa e única para o enigma do passado.

Nesta perspectiva, fato histórico é, em si, também criação pelo historiador, mas na base de documentos “reais” (fontes, traços da evidência de um acontecido, espécie de provas para a construção do passado) que falam daquilo que teria acontecido. Para construir a sua representação sobre o passado a partir das fontes ou rastros, o caminho do historiador é montado através de estratégias que se aproximam das dos escritores de ficção, através de escolhas, seleções, organização de tramas, decifração de enredo, uso e escolha de palavras e conceitos.

Mas, se ele inventa o passado, esta é uma ficção controlada, o que se dá em primeiro lugar pela sua tarefa de historiador no âmbito do arquivo, no trato das fontes. Em segundo lugar, há um condicionamento a esta liberdade ficcional imposta pelo compromisso do historiador com relação ao seu ofício. O historiador quer e se empenha em atingir o real acontecido, uma verdade possível, aproximada do real tanto quanto lhe for permitido. Esta é a sua meta, a razão de seu trabalho e este desejo de verdade impõe limites à criação. Em suma a invenção é controlada, controlada pela utilização do método e das fontes escolhidas, pela ânsia do historiador de aproximar-se de uma verdade possível e pela trama que o historiador tece ao construir o seu texto, valendo-se de citações, notas de rodapé, cruzamentos, comparações, relações, entre outros artifícios lançados pelo historiador, que tem como função “comprovar” aquilo que foi dito.

Pesavento (2006) chama atenção ainda para o fato de que, se deve considerar que as fontes não são o acontecido, mas rastros para chegar a este. Se forem discursos, são representações discursivas sobre o que se passou; se são imagens, são também construções, gráficas ou pictóricas, por exemplo, sobre o real. Assim, os traços que chegam do passado suportam esta condição dupla: por um lado, são restos, marcas de historicidade; por outro, são representações de algo que teve lugar no tempo.

Mas, a rigor, é o historiador que transforma estes traços em fontes, através das perguntas que ele faz ao passado. Atribuindo ao traço a condição de documento ou fonte, portador de um significado e de um indício de resposta às suas indagações, o historiador transforma a natureza do traço. A partir de tal consideração pode-se inferir que o historiador tem o mundo à sua disposição. Tudo para ele pode se converter em fonte basta que ele tenha um tema e uma pergunta, formulada a partir de conceitos, que problematizam este tema e o constroem como objeto.

Nesse sentido, a estruturação do saber histórico é também uma ficção de cunho literário, embora não deixe de ser uma narração de fatos verossímeis expostos através de um estilo pessoal de escrita. A probabilidade de veracidade, calcada em métodos científicos, fornece uma versão dos fatos digna de crédito, mas que, nem por isso, deixa de constituir somente uma dentre várias alternativas possíveis para explicar ou narrar o passado.

Tanto a literatura como a história refletem uma realidade expressa através de uma narrativa verossímil, construída conforme o condicionamento da sociedade. Constituem uma perspectiva dentre várias outras que, ao longo dos anos, pode ou não se perpetuar, enraizando-se no imaginário coletivo, variando conforme a nova roupagem que adquire posteriormente, servindo a uma releitura das questões do presente.

O problema está fixado no fato de que, enquanto a literatura admite e valoriza seu aspecto fictício, reivindicando o poder da imaginação na interação entre passado e presente, a história nega a ficção de sua narrativa, assumindo uma postura científica que tenta destituir sua aproximação junto à literatura e sua vertente imaginária para, a reboque, legitimar o saber como verídico ao invés de simplesmente verossímil.

A probabilidade de construção de várias versões do passado, no entanto, não anula o caráter científico de sua construção. Segundo Ramos (2003), em vista da utilização de uma narrativa literária e da reivindicação de seu aspecto científico, estando no limiar entre a ficção e a veracidade, resta somente inquirir o saber histórico acerca da possibilidade de sua existência enquanto construção científica mesclada ao gênero literário.

Como visto, estabelece-se entre história e literatura uma tensa relação de conflitos e de confrontação, mas também de cooperação. E o que poderia separar é o que justamente une estas duas disciplinas, pois é devido ao seu caráter conflituoso em relação à produção e narração dos fatos que a literatura mostra o quanto é instigante e valorosa a sua contribuição documental.

Segundo Sevcenko (1986), a literatura é antes de tudo, um produto artístico, porém com raízes no social. Nesse sentido a literatura pode falar ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Para o autor, mais do que dar um testemunho, ela revelará momentos de tensão. “Assim, o historiador é atraído não pela realidade e sim pela possibilidade” (FONSECA, 2003, p. 165).

Nas palavras de Pesavento (2006, p. 07) a literatura é 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 registra a vida. Literatura é, sobretudo, impressão de vida. Através da literatura podemos encontrar dados dispersos ou até mesmo silenciados por outras fontes”.

Por sua força em instituir imaginários e agir na sociedade, a literatura tem o poder de reconstituir a vida cotidiana, desvendar contradições e revelar divergências presentes nas relações sociais e nas suas representações. A literatura pode também servir para captar valores, concepções, sentimentos, apropriar-se de elaborações dos acontecimentos recolhidos, imaginados, idealizados. Corresponde a um discurso privilegiado de acesso ao imaginário das diferentes épocas. Para Pesavento (2006), não se trata de se preocupar em saber se determinados personagens existiram ou não, já que eles existiram enquanto possibilidades,

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

A verdade da ficção literária não está, pois, em revelar a existência real de personagens e fatos narrados, mas em possibilitar a leitura das questões em jogo numa temporalidade dada. Nos textos literários podemos analisar seu caráter polifônico, pelo diálogo que estabelecem entre as vozes dos personagens, além da voz do narrador, possibilitando a investigação da complexidade do imaginário histórico da diversidade das ideologias e dos modos como os diferentes grupos sociais ou indivíduos se inserem em determinadas épocas. No entanto, estas representações constituem sempre um universo ficcional, por mais verossímil que seja. Cabe ao historiador confrontá-las com outras fontes, outros registros que permitam a contextualização da obra, para assim se aproximar dos múltiplos significados da realidade histórica.

Portanto, a literatura pode e deve ser utilizada como documento histórico, capaz de revelar as mudanças e permanências da sociedade de uma época, assim como qualquer outro documento histórico, que só tem o seu valor quando o historiador faz as perguntas necessárias para extrair as informações que procura. E para que o historiador faça estas perguntas ao documento é preciso que conheça a linguagem que o documento utiliza sua procedência, o momento em que foi criado e as ideologias da época, para obter informações satisfatórias, sem esquecer que o próprio historiador não estará isento de ideologias e intencionalidade, já que a própria escolha dele por determinado tema não foi feita por acaso (SANTOS, 2009).

Acreditamos que a história e todos que estão envolvidos com ela só tem ganhar com a incorporação dessas fontes ditas “não convencionais” em sua pesquisa, essas devem ser consideradas como mais uma aliada do historiador no processo de “reconstrução do passado”.

A história e a literatura, no processo pedagógico do ensino de história, possibilitam espaço privilegiado de produção do conhecimento histórico escolar. O texto literário, como fonte histórica, requer que se faça o diálogo com outras fontes de informações históricas que possibilitem, ao relacioná-las, analisar as mudanças e permanências da sociedade de uma época, as possibilidades colocadas e as opções de caminhos escolhidos por seus agentes. Assim, na pesquisa ou no ensino, a literatura, como qualquer outro “documento

histórico” só permite que nos aproximemos de suas potencialidades, quando o historiador faz as indagações necessárias para extrair as evidências.

Entretanto com relação à metodologia empregada nas pesquisas para a análise da literatura enquanto fonte para a história, na verdade, a historiografia não dispõe de metodologia, teoria e conceitos particulares para tal, ainda que tenha acumulado experiência razoável nesse tipo de investigação. O método de trabalho do pesquisador depende da problemática que o leva à investigação (SOUZA, 2011).

Porém se utilizando de métodos como o *paradigma indiciário*, no qual o historiador é equiparado a um detetive, o pesquisador pode contar com um apoio relevante na análise de fontes literárias, esse método tem como objetivo, explorar as fontes nas suas múltiplas possibilidades.

Segundo Ginzburg (1990) é exatamente nos fatos mais negligenciáveis que se encontram as respostas mais abrangentes. O autor procura mostrar que assim como o médico produz seus diagnósticos observando, investigando os sintomas, assim muitos outros saberes indiciários produzem um conhecimento lendo e interpretando os sinais, as pistas e os indícios. Apresenta uma história voltada aos detalhes, preocupada com o particular uma disciplina que a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remonta a uma realidade complexa não experimentável diretamente. Deve ver nas pistas mudas ou até mesmo imperceptíveis, uma série coerente de acontecimentos.

A literatura é nesse sentido tomada como “lugar de boas perguntas acerca de um problema, como lugar de fecundação do pensamento” e não como “manancial de informações a serem extraídas pelo historiador metucioso”. Assim, talvez a principal questão que tenhamos que enfrentar seja a da necessidade de retomar a lição deixada pela primeira geração dos *Annales*: precisamos de bons problemas para fazermos uma boa história. Hoje eles não mais podem ser formulados sem levar em conta as dimensões culturais e sociais e vice-versa. “(...) A associação entre elas nos permite fugir ao mesmo tempo da fragmentação, da despolitização e do diletantismo que tantas vezes ainda vemos presente na história cultural” (LARA, 1997, p. 30).

A sua utilização como documento possibilita ao pesquisador um exercício grandioso no trato com as fontes. O texto literário, tratado como fonte histórica, requer que se façam os questionamentos necessários tais como: Quem é o autor? Qual o seu público? A quem se destina a obra? Em que momento histórico foi criado? Qual a importância desta obra nos dias atuais? Perguntas essenciais para se iniciar um trabalho interdisciplinar envolvendo a literatura no ensino de história, lembrando sempre que o diálogo com outras fontes históricas

que possibilitem, ao relacioná-las, analisar as mudanças e permanências da sociedade de uma época, comparando-as com o tempo presente, é essencial. Desta maneira, a Literatura, como qualquer outro documento, só permite acesso aos dados e informações mais densas à medida que é questionada

Para que o professor faça essas perguntas, cabe a ele conhecer a linguagem utilizada no documento, sua procedência, o momento em que o documento foi criado e as ideologias da época, para que assim possa obter informações necessárias, sem nos esquecermos de que o próprio historiador está imbuído de ideologias e intencionalidade, já que a própria escolha de determinado tema não foi por acaso.

Fato é que a literatura favorece uma melhor compreensão do cotidiano do passado, da mentalidade de uma época, dos valores civilizatórios de um determinado povo ao permitir que os alunos e alunas realizem sua própria leitura da história e percebam os reflexos das estruturas políticas e econômicas na sociedade. Entretanto uso da literatura na escola pede que os professores e professoras tenham os conhecimentos necessários para trabalhá-la com os alunos e alunas.

Nos diversos níveis e graus de ensino é possível desenvolver trabalhos interdisciplinares de história e literatura adequados ao universo da criança e do adolescente sobre diversos temas e problemas. Experiências de pesquisas e didáticas têm demonstrado que tais trabalhos possibilitam o desenvolvimento do gosto pela história e pela leitura, da criatividade e da criticidade, contribuindo para a ampliação do universo cultural e a compreensão do mundo além de transpor as rígidas fronteiras das disciplinas escolares (FONSECA, 2003).

As possibilidades que surgem deste diálogo são enormes e desde que se tenha uma proposta de trabalho responsável, objetivando o respeito às duas áreas de conhecimento e o compromisso de oferecer uma reflexão que leve os alunos a terem uma atitude mais questionadora em relação ao caminho percorrido pela obra literária, desde o momento da sua produção até chegar às mãos do público leitor, mostrando que pode ocorrer a sua aceitação ou não perante a sociedade na qual está inserida.

A perpetuação da história como ciência, ao inverso da vertente acadêmica dominante no panorama atual, necessita da interdisciplinaridade. Entretanto, não se trata de simplificar a análise histórica, mas sim de complexificá-la, enriquecer seu rigor metodológico através da aceitação de seu papel literário e, simultaneamente, do valor da literatura como fonte complementar (RAMOS, 2003).

1.3 O USO ESCOLAR DA LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA

Nestes primeiros anos do século XXI, seguimos vivenciando no Brasil um intenso debate sobre metodologias de ensino de história, iniciado nos últimos anos do século XX. Muitas propostas de renovação das metodologias, de temas e problemas de ensino têm sido produzidas e incorporadas em salas de aula, tendo como referencia o processo de discussão e renovação curricular, desencadeado a partir dos anos 80 do século passado. Esse processo significou a revalorização da história e da geografia, como áreas específicas do conhecimento.

Do movimento historiográfico e educacional é possível apreender uma nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados. Questões até então debatidas apenas no ensino de graduação chegam ao ensino médio e fundamental, mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais (FONSECA, 2003).

Entretanto, tais ações ainda estão longe de ser uma realidade universal, visto que a educação segundo Moreira (2000, p.02) ainda continua a promover vários conceitos fora de foco, ainda se ensinam “verdades”, respostas “certas”, entidades isoladas, causas simples e identificáveis, estados e “coisas” fixos, diferenças somente dicotômicas. E ainda se “transmite” o conhecimento, desestimulando o questionamento, como “transposição didática” então criticada por Chervel, como vimos anteriormente. O discurso educacional pode ser outro, mas a prática educativa continua a não fomentar o “aprender a aprender”. Moreira ressalta, além disso, que a escola ainda transmite a ilusão da certeza, mas procura atualizar-se tecnologicamente, competir com outros mecanismos de difusão da informação. Enfim, podemos aferir que não existe o fomento da *literacia histórica*, ou seja, de uma forma de entender o mundo historicamente.

Uma alternativa para o enfrentamento das dificuldades em aula de história, entre elas o desinteresse dos alunos por considerarem a disciplina história algo maçante e muitas vezes “inútil”, e que vem sendo defendida pelos pesquisadores interessados no campo da história no qual o trabalho a ser desenvolvido em questão corrobora, diz respeito à introdução do método histórico na sala de aula contemplando o trabalho com uma diversidade de fontes, não desconsiderando que como cita Bittencourt (2004, p. 47), “a disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientista, professor, administrador, técnico etc”, ao passo que a “disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de

ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive”.

Para Rüsen, a aprendizagem histórica está relacionada com a vida humana prática considerando em especial a temporalidade. Para este historiador “... *o homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo...*” (RÜSEN, 2001, p. 58). Consciência histórica é o assenhorear-se do tempo para que se possa realizar intencionalmente o agir. E assim, podemos entender que quando o objetivo de desenvolvimento do raciocínio histórico que subentende a temporalidade e a intencionalidade do agir (*literacia histórica*) não acontece, não há articulação com a vida humana prática, e, se não há esta articulação, o ensino de História é anódino.

Nossa concepção é que ensinar história na escola significa permitir aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações socioculturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico. Na base desses objetivos, está o pressuposto de que a escola forma cidadãos, não historiadores. Forma sujeitos capazes de historicizar a própria vida e de, como consequência, promover rupturas e pôr em suas mãos os destinos da sua cidade, da comunidade, da região. O acúmulo de conceitos históricos serve para tornar os estudantes sujeitos capazes de produzir opiniões e de considerar soluções políticas para os problemas do seu tempo (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Segundo Rocha e Souza (2008) tendo como base a noção de que o ensino de História deve incorporar novas fontes, os PCNs passaram a fornecer as diretrizes que devem servir de orientação nas aulas desta disciplina, chamando a atenção para o fato de que:

Utilizar documentos históricos na sala de aula requer do professor conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da história. Requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situação de ensino e aprendizagem (MEC-SEF, 1998. p. 89).

O desenvolvimento de uma *literacia histórica* e/ou a aprendizagem histórica depende de “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes (BARCA, 2006, p. 95). Para Peter Lee, a *literacia histórica* demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da História, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136). Assim, o uso escolar do documento histórico também é outro

procedimento didático-pedagógico importante para a Educação Histórica. Nesta perspectiva, “os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 117).

Todavia a maior parte dos professores concentra-se apenas no uso do livro didático. O livro simboliza aquela autoridade de onde “emana” o conhecimento. Professores e alunos se apoiam em demasia no livro de texto (MOREIRA, 2000, p. 07), o que pode ser indicativo de que os documentos históricos não serão utilizados em sala de aula.

Recentemente, outra função tem sido assumida pelo livro didático: a de informar também o professor. O qual, em razão das deficiências de sua formação e das condições de trabalho que enfrenta, não procura outros tipos de obras para a preparação de aulas, sejam expositivas ou de outra natureza, já que mesmo para trabalhos com texto, de modo geral, são utilizados trechos do livro de classe. Dessa forma, o trabalho do professor tem se transformado num reforço das ideias contidas no livro didático adotado, que é visto pelos alunos como única fonte digna de confiança (SOUZA, 2011).

Não se trata de banir da escola o livro didático, mas de considerá-lo apenas um dentre vários materiais educativos. É interessante chamar atenção para o fato de que os livros didáticos da 5ª série normalmente apresentam na primeira unidade uma introdução aos estudos históricos, apresentando o que são fontes históricas, diferenciam tempo histórico do tempo cronológico enfim, mas uma vez que essa unidade seja avaliada pelo professor o que foi aprendido muitas vezes acaba sendo esquecido como tantos outros conteúdos, os alunos tendem aprender apenas a teoria, rara são as exceções em que o professor leva fontes para que o aluno possa ele mesmo analisar fazer um exercício de forma que o conhecimento sobre tal não seja tão abstrato, as fontes históricas assumem um papel fundamental na prática do ensino de história, uma vez que são capazes de ajudar o aluno a fazer diferenciações, abstrações que entre outros aspectos é uma dificuldade quando tratamos de crianças e jovens em desenvolvimento cognitivo.

É importante que o professor esteja consciente e demonstre para o aluno a diferença que existe entre documento e ilustração, indicando que por trás daquilo que pode parecer apenas um conjunto de imagens, músicas ou fragmentos de textos escritos, existe algo mais que pode ser visto, despertando no aluno o senso investigativo (ROCHA; SOUZA, 2008).

O resultado disso é que no Ensino Médio, ou mesmo na oitava série (experiência pessoal) ao perguntar aos alunos se eles sabem se já aprenderam o que é fonte histórica, não relutam em responder rapidamente que não, e ainda quando novamente questionados, um ou dois levantam a mão e ainda arriscam descrevendo fonte, apenas como documentos escritos. Na 5ª série ao serem questionados a título de exemplo, se o caderno deles poderia ser considerado um tipo de fonte histórica, algo que poderia ser analisado futuramente por um pesquisador que queira saber como era ensinada a história no século XXI, eles acreditam que sim, mas só se eles forem futuramente alguém “importante”, ou seja, pautam-se na visão tradicionalista que a história estuda apenas os “grandes nomes”, “grandes feitos” etc.

Ainda, em uma boa parte dos livros do 1º ano do Ensino Médio (recebidos nos colégios estaduais entre os meses de maio-junho de 2011 para a escolha dos livros a serem adotados no ano de 2012), apresentam em sua primeira unidade uma introdução aos estudos históricos e mais uma vez encontramos a apresentação do que são fontes históricas em alguns até mesmo o como interpretar cada tipo de fonte, literária, uma fotografia, uma música, um filme etc.

(...) Durante o século XX, a noção de História se expandiu e novos sujeitos, objetos e perspectivas de abordagem social e cultural foram incorporados à pesquisa histórica.

Foi assim que a noção de documento histórico se ampliou e abarcou outros documentos escritos, como cartas, testamentos e diários, além dos não escritos, como imagens, filmes, sons, vestimentas e arquitetura (...) (MOREIRA; VIEIRA, 2010, p. 16).

A história encontra na literatura uma rica fonte de pesquisas. Os textos literários podem confirmar, complementar ou preencher lacunas de outras fontes de pesquisa. (...) Mesmo que o texto literário seja fruto do esforço de criação do autor, ele foi produzido em um contexto histórico e por isso reflete idéias e valores coletivos, a visão de mundo da sociedade de seu tempo (...) A revista *Annales* também revolucionou a noção de documento histórico. Tradicionalmente, apenas os documentos oficiais escritos eram tomados como a única fonte legítima para o conhecimento histórico. (...) Além de questionar o documento escrito, os *Annales* propuseram que todo vestígio produzido pelos seres humanos pode ser considerado documento histórico, portanto, eles decretaram o fim do documento escrito como o único a ser estudado pela História abrindo um enorme leque de possibilidade.(...) (FARIA et al, 2010, pp. 13-28).

O que distingue o conhecimento histórico de outras formas de conhecimento sobre o passado (como discurso religioso ou o senso comum) é o modo como esse conhecimento é produzido. O método histórico pode ser chamado de racional, no sentido de que nele predomina o melhor argumento,

sustentado por evidências e pelo raciocínio lógico. Essas evidências que sustentam os argumentos históricos são as fontes.

Fonte histórica ou documento histórico é tudo aquilo que de algum modo esta marcado pela presença humana. Além dos documentos escritos, as fontes históricas compreendem uma grande variedade de vestígios e evidências em objetos e materiais e diversos. (...)

As fontes não falam por si e não trazem a verdade pronta: é preciso que o pesquisador interrogue o contexto em que foram produzidas (...) (VICENTINO; DORIGO, 2010, p. 09).

Análise de livro didático é algo que não faz parte dos objetivos do trabalho, porém é interessante notar que a teoria se faz presente no material mais utilizado em sala pelo professor, ainda que muitas vezes essa teoria da história fique restrita a um único capítulo e que não haja uma maior interação entre os temas tratados ao longo do mesmo buscando relacioná-los a tal teoria propondo exercícios em cima desse fazer historiográfico.

O fato é que utilizando ou não o livro didático, o professor pode se valer de outras fontes, como é o caso da literatura, para que assim possa haver o confronto entre fontes, já que sabemos que não há uma verdade absoluta, a história é repensada e reescrita constantemente. Entretanto, Pereira e Seffner (2008) chamam atenção para o fato de que o uso de fontes no ensino de História na escola básica não deve decorrer de uma obrigação transcendental, mas de uma disposição teórico-pedagógica do professor. A ideia fixa de que a fonte deve ser usada em sala de aula leva professores a utilizá-las sem perguntar sobre os fundamentos e as implicações teóricas dessa utilização. O professor ao se utilizar da fonte histórica não a utiliza como os historiadores na academia, mas com o objetivo de levar o aluno a perceber como se constitui a história, ou melhor, a escrita da história, a fonte só faz sentido se contextualizada historicamente.

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e continua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para os alunos ordeiros e passivos, que por sua vez, “decoram” o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva (FONSECA, 2003).

Ainda, segundo Fonseca (2003, p. 217) a utilização de documentos numa “perspectiva metodológica dialógica propicia o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que tem como pressuposto a pesquisa, o debate, a formação do espírito crítico e inventivo”. Uma vez selecionados os documentos, os alunos devem ser motivados ao trabalho, construindo, juntos, atividades de leitura, interpretação, criação e sistematização de novos conhecimentos que levem à “superação das obviedades” e à “superação da cadeia normatizadora do conhecimento”.

O professor ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica. Quando realizada de forma satisfatória, a experiência com tal tipo de trabalho nos permite afirmar que ela proporciona vantagens para o aprendiz. Os alunos passam a entender o passado e a história que recupera este passado como algo que pode ter desdobramentos na atualidade e em suas vidas, sem que isto signifique dizer que tais desdobramentos ocorram de forma direta e linear, mas sim que eles passam por modificações de acordo com as diferentes épocas e com os interesses e as inquietações dos sujeitos neles envolvidos, sendo que nisto reside sua força (ROCHA; SOUZA, 2008).

Quando falamos desse trabalhar com fontes, não se trata de trabalhar livremente com documentos, se apenas damos às crianças fontes históricas, damos simplesmente conhecimentos desagregados. “Se apenas damos diferentes versões, os alunos poderão entender que uma é certa e a outra é errada. As crianças concluem que isto é inútil porque não se pode confirmar” (LEE, 2001, p. 14).

Nesse sentido, é consenso a necessidade de:

- 1) Situar o documento no contexto que foi produzido, por meio de perguntas como: Quem produziu? Quando? Onde? Em que condições? Onde está publicado?
- 2) Criar diversas atividades de leitura e compreensão dos textos, possibilitando ao aluno questionar fontes, confrontá-las, estabelecer um diálogo crítico entre as concepções prévias, os conhecimentos históricos anteriormente adquiridos, as indagações e os textos.
- 3) Orientar a produção de conhecimentos, sugerindo formas, linguagens, construções discursivas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem e a compreensão da história como construção (FONSECA, 2003, p. 218).

Rocha e Souza (2008) por sua vez, ressaltam que para atingir tal objetivo, alguns pressupostos são necessários. Um deles é que o professor precisa estar ciente do

*conhecimento prévio do aluno*⁴ sobre o assunto que pretende trabalhar em sala de aula, para com ele estabelecer uma relação de parceria, ingrediente indispensável para o bom andamento do processo de aprendizagem. Partir do conhecimento prévio do aluno é fundamental, se entendermos que este é adquirido e construído na multiplicidade de relações, espaços e tempos (RÜSEN, 2007), visto que existe uma pedagogia informal, tornando o sujeito “aprendiz” nas diversas relações interativas que estabelece com o mundo e com os outros, se “aprender for entendido, fundamental e genericamente, como processo no qual as experiências e as competências são refletidas interpretativamente” (RÜSEN, 2007, p. 94). Esta averiguação do protoconhecimento histórico do aluno seria uma forma de iniciar o trabalho contextualizado da história em sala de aula já que o professor de história precisa desenvolver uma atividade questionadora para conhecer o aparato intelectual dos alunos de modo a desafiá-lo e acompanhá-lo na construção de sua aprendizagem (BARCA, 2004). Afinal, o que está em grande foco na Educação Histórica é: como o aluno ou o professor e – considerando a consciência histórica – como o sujeito de determinado grupo aprende História, o que ele sabe sobre História e de onde veio tal conhecimento, enfim, qual seria a sua cultura histórica.

Além disso, retomando Rocha e Souza (2008), é preciso que seja adotada uma metodologia própria que permita ao aluno tirar proveito do material que tem em mãos; ainda o professor precisa ter “intimidade” com o documento que escolhe trabalhar em sala de aula uma vez que quando o docente tem o traquejo necessário para tratar o documento como parte importante do processo de ensino, e demonstra o quanto é importante este trabalho para a aquisição de conhecimento, certamente o aluno saberá reconhecer a dimensão relevante que o documento tem para o aprendizado; e por fim, mas não em ultimo lugar, é também fundamental que o professor sempre busque aliar as tarefas de ordem prática, como o trabalho com documentos, uma informação teórica, trabalhando com o aluno alguns conceitos que são básicos para o estudo da História, tais como: o que se entende por passado, qual o sentido da ideia de processo histórico, quais os papéis possíveis de serem assumidos pelos indivíduos e pela sociedade nas mudanças e nas permanências e daí por diante.

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,

⁴ As protonarrativas, ou protoconhecimento, são conhecimentos ou saberes prévios ou tácitos. “...do latim Tacitus e quer dizer: sem ser expresso de um modo formal; que se subentende”. Pensando tal palavra relacionada ao domínio da educação histórica, seria “o conhecimento que os alunos adquirem antes ou até mesmo depois do contacto com o ensino formal. É deste modo um conhecimento muito pessoal incorporado na experiência dos alunos, envolvendo fatos, crenças, emoções, perspectivas, intuições e até habilidades” (BARBOSA, 2006, p. 10).

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. O que possibilita uma *literacia histórica* é ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade. Utilizar fontes não quer dizer ensinar a produzir representações através das fontes, mas ensinar como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção (PEREIRA; SEFFNER, 2008). Nesta perspectiva, “os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 117).

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 94).

Desse modo, o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação.

Tornar as aulas de história mais atrativas para os alunos e fazer com que eles entendam as rupturas, as permanências e os processos históricos, e não apenas memorizem nome e datas, é certamente, um trabalho complexo, sobretudo quando sabemos que as atividades realizadas em sala de aula pelos professores dessa disciplina ficam, muitas vezes, comprometidas diante da tarefa adicional de compatibilizar a grande quantidade de conteúdos que devem ser abordados no ano letivo a perspectiva da construção do entendimento histórico dos estudantes. Todavia, acreditamos e procuraremos mostrar como que, se for permitido ao aluno perceber que a utilização de documentos retira o ensino de

história de um campo, em que o passado é visto como algo distante e quase “virtual”, para algo mais “palpável”, mais próximo de sua realidade, isto terá sobre ele um efeito atrativo, sem contar que tornará o aprendizado mais produtivo e desafiador (ROCHA; SOUZA, 2008, p. 91).

Seria próprio do desenvolvimento da *literacia histórica* o trabalho com documentos históricos no ensino de História pautado na análise crítica das fontes, respondendo às questões sobre a produção e circulação desses documentos, tais como os autores, locais de produção, datas, diferentes usos a que já foram submetidos, acervos nos quais estão localizadas, entre outras. A partir de um trabalho sistematizado com as fontes, nas quais os parâmetros de análise estão bem definidos, os alunos podem compreender a existência das múltiplas explicações históricas, pois o conhecimento histórico é fruto de seleções, sem, no entanto, cair em ceticismos ou relativismos bem como desenvolver nos alunos conceitos como probabilidade, incerteza, função, causalidade múltipla (ou não causalidade), relações não-simétricas, graus de diferença e incongruência (ou diferença simultaneamente apropriada). Conceitos que segundo Moreira:

(...) deveriam ser promovidos por uma educação que objetivasse um novo tipo de pessoa, com personalidade inquisitiva, flexível, criativa, inovadora, tolerante e liberal que pudesse enfrentar a incerteza e ambiguidade sem se perder (...). Todos esses conceitos constituiriam a dinâmica de um processo de busca de questionamento e construção de significados que poderiam ser chamado de “aprender a aprender” (MOREIRA, 2000, p. 02).

Problematizar a história em sala de aula consiste assim 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 intervém (CAIMI, 2009).

CAPÍTULO II

ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL: HISTORIOGRAFIA E ENSINO FRENTE A LEI 10.639-03

Apresenta-se no decorrer do capítulo uma breve discussão do debate nacional sobre escravidão negra no Brasil, dos avanços na luta por uma história afrobrasileira e, em vista da ressignificação cultural, aponta a necessidade de considerar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema. Tais conhecimentos, segundo Alegro e Silva (2010) são necessários para que se vá além da denúncia da violência da escravidão e que se desenvolva em sala de aula a *literacia histórica*, considerando que para isso, se priorize construções mais recentes da historiografia sobre o tema em vista de quebra de estereótipos e mudança de atitudes.

2.1 ESCRAVIDÃO NO BRASIL: A REVISÃO HISTORIOGRÁFICA

Como já ressaltamos, o século XX foi palco de um intenso processo de renovação no campo da História, o que resultou na multiplicação de seu universo temático e de seus objetos, bem como das fontes históricas utilizadas na sua construção. Dentre as inúmeras e profundas transformações ocorridas no âmbito da História, a redefinição do conceito de fonte e de sua metodologia de análise ampliou as fronteiras da pesquisa histórica. Dentro da perspectiva positivista, o historiador podia contar apenas com os documentos escritos e oficiais, que eram vistos como portadores da verdade que deveria ser revelada. O movimento dos *Annales* contribuiu significativamente para alterar essa concepção e, atualmente, entendemos que qualquer vestígio de determinado tempo pode ser considerado fonte histórica (CAMPOS, 2009).

A nova concepção de fonte histórica permitiu que os arquivos brasileiros começassem a ser revirados por pesquisadores em busca de novas evidências sobre os mais variados temas tornando os estudos sobre a escravidão, segundo Maria Carvalho (2008), praticamente um campo específico da História do Brasil. Para Ferrari (FERRARI, 2004 apud CARVALHO, 2008), pela história tradicional⁵, o papel do escravo era de grande passividade

⁵ A história tradicional, assim comumente chamada, é a história elaborada no século XIX. Seus princípios fundamentais devem-se a Langlois e Seignobos. Entendiam que o historiador deveria ter objetividade e utilizar-se de técnicas rigorosas de crítica documental para desvendar a verdade histórica. Esta escola teórica é chamada de metódica ou de positivista. No entanto, como qualquer escrita da história, mesmo os historiadores metódicos ou positivistas não conseguiam se distanciar de uma interpretação histórica. Isto pode ser visto nos

frente à exploração de seu trabalho, aos castigos impingidos, às ordens de seu senhor, onde se submetia a condições infra-humanas, sem reagir a um regime econômico perverso. Mas, através das pesquisas das fontes primárias históricas (notícias, anúncios, códigos de postura, leis, processos, entre outros), surgiram novos elementos que modificaram este posicionamento, com os escravos atuando de forma muito mais intensa no meio ao qual estavam submetidos, do que fora (e em certos casos talvez ainda seja) ensinado nas salas de aula.

A importância da cultura, e, em especial, do trabalho afrobrasileiro na formação da sociedade brasileira passou a ser considerada a partir do trabalho de Gilberto Freyre com *Casa Grande e Senzala*, de 1933. Gilberto Freyre usou fontes e técnicas inusitadas para a época, no Brasil, como aquelas características da história do cotidiano e das mentalidades. Procurou repensar o processo histórico brasileiro, imprimindo uma visão antropológica interessada em inserir as parcelas sociais subalternas. Este processo contestava as interpretações históricas político-administrativas, factuais e deterministas hegemônicas desde meados do século XIX (FONTANELLA; FARINATI, 2008), para o qual o escravo é um ser abstrato que, no máximo, “contribuiu” para a história.

Ainda, o final do século XIX e início do século XX foram marcados pelo discurso da inferioridade do negro em relação ao branco, pela busca de embasamento dito científico para a defesa desse posicionamento, pela denúncia de que o negro era um agente degradante da sociedade brasileira e pela busca de uma solução no embranquecimento da população. É em meio à disseminação dos ideais racistas e do temor quanto ao futuro do país, que Freyre publica sua obra lançando um novo olhar sobre o negro rejeitando a ideia de sua natural inferioridade e destacando seu importante papel, para além do contributivo, para a formação da sociedade brasileira. A necessidade de embranquecimento da população

historiadores ligados ao ensino da época, como Lavissee, que escreveu a história da França para alunos. Edificava-se a França, seus heróis – em geral, políticos –, seus feitos, de modo a construir o amor à pátria pela glorificação de alguns personagens. Pelo fato de focar políticos, estadistas, militares como heróis, assim como por privilegiar fontes documentais, é chamada também de “história oficial” (BOURDÈ, Guy; MARTIN, Hervé, 1983, p. 96-110). (*As escolas históricas*. Portugal: Publicações Europa-América. 1983). No Brasil, esta história dita tradicional quando ensinada, segue os mesmos parâmetros resumidos por Elza Nadai (1992/1993): memorização e a aula expositiva como métodos de ensino-aprendizagem; o conhecimento histórico como verdade obtida através da neutralidade e objetividade do historiador; tempo histórico associado à cronologia linear-evolutiva; História nacional que buscava identificação com a civilização europeia e o destaque dado aos eventos políticos, à ação de indivíduos extraordinários (em geral, homens, brancos e cristãos) e à contribuição, sem conflitos, de brancos, negros e indígenas na formação e progresso da nação brasileira. (NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. Memória, História, Historiografia. Dossiê ensino de História. v. 13, n. 25/26, pp. 143-162, set. 92/ago. 93).

defendida pela elite foi refutada pelo sociólogo e a miscigenação passou a ser entendida como um fator de originalidade, como um traço assumido e valorizado na formação do povo brasileiro, (CAMPOS, 2009, p. 80) contrapondo os ideários de nacionalismo e progresso europeus, onde a miscigenação era vista como fator degenerante da humanidade e como caractere de subdesenvolvimento das nações⁶.

Para Freyre, a miscigenação proporcionou um encontro solidário, generoso, fraterno e democrático entre os portugueses conquistadores e os indígenas e negros conquistados e, portanto, diminuiu a distância social que separava a casa grande da senzala (REIS, 1999). Assim, G. Freyre construiu o conceito de *democracia racial brasileira*, isto é, a complexa aproximação afetiva, sentimental, familiar e sexual entre senhores e escravos fez com que aqueles passassem a tratar estes de maneira bondosa, terna e suave (FONTELLA; FARINATI, 2008).

O mito da democracia racial é assim uma ideologia que prega o desenvolvimento de relações étnicas sem conflitos onde a miscigenação inibiu conflitos raciais (ALEGRO, SILVA, 2010). Tal conceito construído por Freyre foi adotada pelo Estado Novo como forma de projetar para o mundo a ideia de um Brasil que não tinha em seu passado escravocrata um problema para seu desenvolvimento, pois a mistura das raças passou a ser um ponto positivo para a formação da nação.

Na visão do autor, vão se desdobrando relações de afeição entre o branco e o negro no Brasil durante os séculos de predomínio da escravidão. “Devido tal generosidade ou interesse, essas relações distinguem nossa colonização das outras e será um fator predominante na formação da cultura brasileira” (DUARTE; SANTOS, 2008, p. 04).

⁶ Gobineau (1816-1882), autor do *“Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, publicado em 1854, acreditava que a desigualdade das raças humanas não era uma questão absoluta, mas um fenômeno ligado à miscigenação. Estas doutrinas raciais - que ganharam força na Europa no século XIX, através de autores como Darwin (1809-1882), Spencer (1820-1903), Gobineau (1816-1882) e tantos outros - foram bem recebidas entre os intelectuais brasileiros, que buscaram explicar os problemas nacionais e suas soluções através do fator raça. Sílvio Romero (1851-1914), expoente do branqueamento no Brasil, em *Cantos Populares do Brasil* (1883), acredita na viabilidade de um futuro aonde, através da mestiçagem, o sangue de negros e índios viesse a desaparecer por completo da sociedade, mesmo que, para isso, fosse preciso esperar por três ou quatro séculos (GIAROLA, F, 2010, p. 01).

Segundo Gilberto Freyre (1963), “*desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez maiores no Brasil do que em qualquer outra parte da América*”. A frase expressa com clareza a visão que perpassava sobre a historiografia da escravidão brasileira, admitindo uma harmonia nas relações sociais entre senhores e escravos, sobretudo se comparada a de outros países escravista. Essa visão, com certeza, dá margens a polêmicas historiográficas sobre a caracterização do sistema escravista, até hoje não resolvida, pois esta interpretação da historiografia condicionou ideologias que respaldaram o hibridismo como algo particular de nossa identidade e de certa forma, negou a diversidade dos sujeitos presentes em nossa História, apesar do autor descrever particularidades culturais dos indígenas, negros e portugueses. Neste sentido, o problema da História não é apenas cultural, ele também se encontra nas relações sociais (FERNANDES; BARROS, 2008, p. 02).

A originalidade de Freyre está marcada principalmente pelo método e variedade de fontes utilizadas, pela abordagem cultural e pela emergência de uma diferente mentalidade que negava as ideias pseudocientíficas que vigoravam na época sobre a inferioridade da raça negra (CAMPOS, 2009). Tornou-se uma inspiração nas palavras de Marcus Carvalho por:

Sua criatividade. Sua bem-vinda ousadia. Suas elaboradas descrições de cenas do cotidiano, eivadas de significados históricos. Suas reflexões abertas, livres, sobre os mais diversos assuntos. Se antes se criticava sua falta de rigor, agora se busca inspiração em suas soluções metodológicas, que lhe permitiram empregar fontes antes desdenhadas para elaborar etnografias do passado (CARVALHO, 2001, p. 07).

Em suma embora passível de críticas, no que diz respeito à construção de uma imagem idílica da sociedade onde não se encontra o conflito, é inegável a grandeza da contribuição de Freyre, que deixou um importante legado para historiadores que viriam após ele, seu trabalho gerou intensos e polêmicos debates acadêmicos durante toda a segunda metade do século XX sendo, até hoje, referência para os estudos e pesquisas sobre o período colonial brasileiro e, principalmente, sobre escravidão (FONTELLA; FARINATI, 2008).

Para a geração de historiadores e cientistas sociais estudiosos das relações raciais que produziram seus trabalhos nas décadas de 1960 e 1970 a coisa parecia muito diferente do quadro pintado por Freyre. Propõem uma revisão no tema escravidão, combatendo o que dizem ser o mito da democracia racial, questionando as relações “doces” e “benevolentes” entre senhores e escravos, denunciando os “horrores” da escravidão em nosso país. Esses autores acumularam evidências sobre o preconceito e a exploração dos brancos brasileiros, para mostrar que a inexistência de discriminação legal não impedira a segregação

de fato da população negra do país. Concluíram que as condições extremamente duras da vida sob o cativo havia destituído os negros das habilidades necessárias para serem “bem sucedidos” na vida em liberdade, os escravos teriam sido desprovidos da capacidade de pensar o mundo a partir de categorias e significados sociais que não aqueles instituídos pelos próprios senhores, ocorrendo assim, uma “coisificação social” dos negros sob a escravidão. Assim os negros:

Não tinham competência técnica nem estavam imbuídos da ideologia de valorização do trabalho livre necessárias à realização do objetivo de ascender socialmente. Ainda que ordenado pelo objetivo louvável de denunciar a vigência e a abrangência do racismo na sociedade brasileira, tal ordem de ideias, ao incorporar avaliações sobre as conseqüências da escravidão para os escravos articuladas no contexto das lutas abolicionistas de final do século XIX, resultou na desqualificação radical dos escravos como sujeitos possíveis de sua própria história. Em certos casos, apesar do verniz erudito e da aparente sofisticação teórica, o que temos é a negação caricatural da relevância da cultura política dos trabalhadores, a fé inabalável na “teoria do escravo-coisa” (CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 20).

Ao tomar como referencial de análise a situação dos negros no momento imediatamente posterior à abolição da escravatura, Florestan Fernandes infere que as benesses de ordem cultural tão amplamente ressaltadas por Gilberto Freyre, contribuíam para camuflar a desintegração social do negro brasileiro que, em meio à evolução da sociedade e seus ciclos econômicos, ficara excluído do novo sistema de relações de trabalho e destituído de quaisquer iniciativas de ressocialização à nova ordem baseada no trabalho livre. Entretanto, como bem ressalta Simone Campos (2009) é necessário, no entanto, refletirmos sobre o momento histórico no qual Freyre está desenvolvendo sua pesquisa e publicando sua obra. Esse, como mencionado acima é marcado por uma postura extremamente hostil ao negro no qual qualquer tentativa de desconstrução da mentalidade estabelecida precisaria ser enfática e, talvez, extrema.

Tais interpretações destacam o protesto e passam a desmistificar as ideias de passividade e submissão por parte dos escravizados, focalizando a denominada rebeldia. Os estudos sobre a escravidão passaram a focar a face cruel dessa instituição que foi entendida dentro da lógica do processo de acumulação do capital. “Dentro desse contexto, as pesquisas deveriam trazer à tona o que foi ocultado por Freyre: o conflito social, a luta de classes que era inerente às relações escravistas” (CAMPOS, 2009, p. 83).

Assim chegam a conclusões extremadas: primeiramente, o regime escravista era essencialmente violento, tanto porque lançava mão da violência física direta quanto

porque destruía todos os laços de significados que davam sentido a vida do cativo. Nesse espaço não havia lugar para o estabelecimento de qualquer tipo de acordo. Nenhuma outra forma de regular o trabalho e a disciplina do escravo, que não fosse violenta, era concebida. Em segundo lugar, todo o sofrimento, violência e abusos aos quais os escravos estavam submetidos retiravam-lhes a noção de humanidade. Nessa perspectiva, o escravo era equiparado a uma mercadoria, reduzido à condição de coisa. Ele seria um mero reflexo da vontade e imposições senhoriais, um mero receptor de valores e significados (CAMPOS, 2009).

Dessa maneira, o escravo é visto como um ser submisso aos poderes e desejos de seu senhor, incapaz de influenciar nas transformações sociais e sem lugar para expressar suas convicções e tradições culturais. Sem muita alternativa, o cativo transforma-se num objeto da relação escravista e não em agente histórico. Assume, assim, um papel de vítima em um sistema cruel contra o qual não tinha muita condição de lutar. O cativo negava sua condição de coisa apenas quando resistia e, nessa perspectiva, a resistência é entendida apenas como rebeliões, fugas e atos violentos (CAMPOS, 2009).

Nessa linha argumentativa, na década de 1960, Fernando Henrique Cardoso (CARDOSO 1977 apud CARVALHO, 2008, p. 85) também admitiu que ao escravo restava “apenas a negação subjetiva da condição de coisa, que se exprimia através de gestos de desespero e revolta e pela ânsia indefinida e genérica de liberdade”. Logo, neste tipo de argumentação, não vê o escravo como capaz de criar valores e normas que os orientassem socialmente. Mesmo opondo-se às tendências anteriores, nestes estudos permaneceu a centralidade da ótica senhorial, ainda que denunciasses seu caráter violento (MARTINS, 2009).

Segundo Gorender (GORENDER, 1991 apud CARVALHO, 2008, p.04), que segue a linha do escravo-coisa, o primeiro ato humano do escravo era o crime, porque a partir do momento que o escravo comete um crime ele passa de coisa para ser humano, já que a justiça não poderia julgar uma “coisa”; a justiça julga a partir das leis dos homens. Segundo os autores que defendem a teoria do escravo-coisa, a única forma de esse escravo sair de sua condição de objeto e passar a negar sua coisificação seria através da revolta. Então a variação seria esta: ou o escravo-coisa, passivo; ou o escravo-rebelde, revoltado e violento, que assume através dessa violência a sua condição humana.

Clóvis Moura (1981) foi pioneiro ao explicar sistematicamente os fatores estruturais que teriam condicionado a rebeldia dos escravos, abordando elementos de conjunturas econômicas, demográficas e políticas. O autor conferiu ao escravo uma postura

ativa no processo de transformação da sociedade escravista, destacando seu papel decisivo no agenciamento de sua própria libertação (MARTINS, 2009). Clóvis Moura e outros posteriores pesquisadores também direcionaram suas atenções para a resistência negra, contudo narraram uma história de quilombos marginalizados e isolados, cujo fracasso na empreitada de destruição da sociedade escravista era justificado por não terem os rebeldes alcançado o nível de consciência de classe necessário, o que aproxima as interpretações dos pesquisadores após a década de 1960 à “escola paulista”⁷.

O resultado dessas pesquisas foi uma revisão nas décadas de 1980/90 das teses da década de 1970 sobre a resistência escrava. Nos anos 70, Zumbi era herói, mas herói trágico, fadado ao fracasso, junto com seus companheiros de classe e raça. Jacob Gorender, por exemplo, descrevia o escravismo como um sistema de dominação complexo, que triturava o escravo nos dentes de engrenagens contra as quais ele nada podia fazer, a não ser se matar ou fugir para depois ser pego novamente ou mesmo morto. Seria o desenvolvimento do capitalismo que acarretaria a superação do escravismo como modo de produção historicamente determinado (CARVALHO, 2001, p. 05).

Se a tônica nas décadas de 1960 e 1970 foi mostrar a luta de classes e denunciar as formas de opressão e resistência às quais os negros foram submetidos, nos anos 1980 passaram a ser pesquisadas também formas cotidianas de resistência e negociação no cativeiro, além da pressão e medo produzidos pelas revoltas de escravos, as diferenciações entre os tipos de escravidão entre homens, mulheres, crianças, cidade e campo (ALEGRO, SILVA, 2010).

A partir da década de 1980, tais estudos com orientações teóricas e metodológicas diferentes das décadas anteriores, influenciados principalmente pela Nova História Cultural e pela História Social Inglesa, fizeram emergir uma nova imagem da escravidão negra no Brasil. A segunda metade da década de 1980 foi especialmente fecunda para historiadores e outros pesquisadores que lançaram seus olhares para o escravismo, isso porque a comemoração do centenário da abolição criou um ambiente propício para se repensar e publicar obras a esse respeito. Como nos aponta Schwartz (2001), esse momento de comemoração levou os brasileiros a refletirem e a fazerem um balanço do passado

⁷ A denominada “Escola Paulista de Sociologia” surge na segunda metade do século XIX, composta basicamente por Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Emília Viotti da Costa. Caracteriza-se, assim como ocorrido com Prado Júnior no início do século XX, por rivalizar com Gilberto Freyre a abordagem e interpretação acerca do papel da escravidão na formação do Brasil (PALERMO, 2009, p.51).

nacional, mais especificamente sobre o período em que vigorou a escravidão e seus reflexos na sociedade brasileira após a abolição até os dias atuais (CAMPOS, 2009).

As novas orientações historiográficas, juntamente com o contexto específico que dirigiu os olhares dos estudiosos de todo o país para a questão da escravidão, propiciaram a realização de uma série de pesquisas que renovaram esse campo de estudos. Uma nova visão do escravo surgiu a partir desses trabalhos. Passou-se a negar a coisificação e a vitimização dos cativos. Em contrapartida, os escravos que surgiram dos arquivos de pesquisa eram seres sociais ativos, agentes históricos capazes de agir e influenciar o mundo ao seu redor, capazes de elaborar inúmeras estratégias para facilitar suas vidas e diminuir sua dependência com relação aos seus senhores.

A partir de exaustivo trabalho com diversos tipos de fontes, descobriu-se que as relações escravistas não eram marcadas o tempo todo pelo enfrentamento, mas que havia espaços de negociação e de estabelecimentos de acordos entre senhores e escravos. Como nos lembram Reis e Silva (1989), “Ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos”. Além disso, outros tipos de vínculos, muitas vezes de natureza afetiva, se misturavam ao da dominação. Essa relação era fruto de uma realidade dinâmica que envolvia cativos e senhores, e não uma construção imposta unilateralmente, de cima para baixo, marcada apenas pelos desejos e vontades senhoriais.

No início da década de 90, Jacob Gorender, com sua obra provocativa “A Escravidão Reabilitada”, questiona avidamente os trabalhos produzidos na década de 80, disparando farpas no que ele chama de “Escola Unicampista”. Vê nessa escola, a tentativa de ressuscitar o mito da democracia racial, a afirmação de uma escravidão benevolente e mascara, mais uma vez, o aspecto violento desta. Gorender analisa e critica as obras que enfatizam as brechas nas relações senhor-escravo, as quais possibilitam uma vida menos oprimida para os escravos. Embora admita ter havido certa elasticidade nas relações, afirma terem sido em casos raros, do contrário, o próprio caráter da escravidão seria afetado e mudado. Na sociedade colonial escravista, o meio de dominação fundamental não é o consenso e sim a violência sistematizada, a qual mantém a submissão dos escravos no cotidiano.

Schwartz diz que apesar da acusação de Jacob Gorender de que a ênfase nos escravos como agentes históricos seja proveniente de um desejo de alguns acadêmicos de amenizar a imagem da escravidão, sua tentativa de desacreditar tal linha de investigação não

teve êxito. Os historiadores continuaram a procura do agente escravo e da voz escrava (SCHWARTZ, 2001 apud FILHO M. 2010, p. 09).

Enfim, afirmar o escravo como sujeito significa dizer que ele negociava, resistia, estabelecia redes de sociabilidade, conquistava espaços de autonomia e mobilidade, buscava e conquistava sua liberdade e elaborava estratégias as mais variadas para transformar a vida em cativo menos árdua. Para além da fragmentação, mas sim recuperando a diversidade, os novos estudos sobre o Brasil escravista têm recuperado as experiências dos trabalhadores escravizados, sua agência, arranjos familiares, cotidiano, mentalidades e reinvenções culturais.

Dentro desse contexto de renovação operou-se também uma ampliação no conceito de “resistência”. Esse deixa de ser reduzido às rebeliões, fugas e atos violentos, e passa a englobar quaisquer formas encontradas pelos escravos para facilitar e melhorar suas vidas. O fato de não “*apanharem em armas*” não se torna relevante significativamente para caracterizar uma não-resistência à escravidão.

A resistência escrava cotidiana propiciou direitos e concessões, estas não foram fruto da benevolência dos senhores, mas antes, negociações e conflitos que impunham limites ao arbítrio absoluto dos senhores. A resistência escrava passava a ser reconhecida bem como sua importância para superação do escravismo. Logo os desdobramentos do capitalismo internacional e nacional tiveram enorme relevância para a superação histórica do mesmo, mas sem a resistência provavelmente nada teria acontecido. Enraizada nessas bases teóricas, a historiografia dos anos 1990 bem como a historiografia atual, sobre resistência escrava tem dado enorme importância às transgressões cotidianas, aos pequenos atos de rebeldia, às fugas temporárias, enfim às expressões de humanidade dos cativos que sempre que se sobressaiam à condição de coisas.

Tema apenas periférico na historiografia tradicional, a resistência ao sistema escravista tem inspirado, nas últimas três décadas, uma produção significativa tanto no Brasil quanto no exterior. Por toda a parte, e não sem polêmicas, abre-se um leque de questões que vão das formas explícitas de resistência física (fugas, quilombos e revoltas), passando pela chamada resistência do dia-a-dia- roubos, sarcasmos, sabotagens, assassinatos, suicídios, abortos- até aspectos menos visíveis, porém profundos, de uma ampla resistência sociocultural (REIS; SILVA, 2003, p. 71).

Portanto, a relação entre *senhores* e *escravos* é edificada por suas ações enquanto sujeitos históricos, políticos e agentes de poder. Alinhados nesta perspectiva, estão João José Reis, Eduardo Silva, que tratam de inserir os excluídos na análise e por isso, os

escravos passam a ser vistos como sujeitos históricos na sua vivência cotidiana e consequentemente sua coisificação é deixada de lado. Assim sendo, através da relação estabelecida, ora de conflito, ora de negociação, os escravos impunham limites à vontade senhorial, buscando a melhoria das suas situações de vida (DUARTE; SANTOS, 2008).

Segundo Reis, onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Essa é uma possibilidade interpretativa para a história do negro, direcionou o olhar dos historiadores para os aspectos simbólicos e rituais da vida em sociedade, pautados em pesquisa documental com base na descoberta e análise de fontes manuscritas e orais, que ampliam as várias possibilidades interpretativas sobre a história da resistência negra e da liberdade no Brasil.

Com este enfoque culturalista, tais interpretações procuram apreender o *escravo real* inserido em toda a complexidade do sistema que o oprimia; em outras palavras, além do escravo que se rebelava ou o que se conformava, este panorama quer captar o cativo que trabalhava, comia, bebia, dormia, mas que, acima de tudo, pensava e planejava as melhores maneiras de viver e superar uma condição social inferior em um mundo que lhe era opressor e hostil. A partir disso, estes historiadores buscam perceber quais foram as estratégias de *resistência – adaptação e superação* da escravidão – dos escravos e de *dominação* dos senhores, na tentativa de entender quais os elementos que fizeram com que este sistema tenha se reproduzido e durado por mais de três séculos (FONTELLA; FARINATI, op.cit., p. 138).

De uma maneira geral, o protesto escravo só tinha sido analisado como “reação”. Enfim, escravos não agiam, supostamente só “reagiam”. Numa escravidão boa como proposta por Freire não havia reação. Enquanto na escravidão violenta da Escola Sociológica Paulista, só valia destacar a “reação” como forma de enfatizar a crueldade do regime escravista. Um escravo-passivo nas análises anteriores cedia a vez ao escravo-rebelde. Escravos não seriam apresentados como sujeitos históricos nestas análises. Se eram *coisa-passivo* transformavam-se em *coisa-rebelde*.

Os escravos não foram vítimas nem heróis o tempo todo. Agiam conforme as circunstâncias. Ele é, portanto, um homem real não coisificado e nem mitificado. Ademais, é estabelecida uma crítica à dicotomização dos escravos, tidos na historiografia, majoritariamente, ou como heróis ou como submissos conformados (DUARTE; SANTOS, 2008). As clássicas e esquemáticas oposições de classe, escravos contra senhores, resistência e/ou dominação, tornaram-se insuficientes para a compreensão de todos os matizes e dimensões das lutas sociais presentes na sociedade escravista.

Há que entender o assunto de forma complexa: ao mesmo tempo em que o escravo era inferiorizado nas relações de poder, em que as condições históricas parecem sobrepujar o escravo como agente, as práticas vivenciadas nos fragmentos do cotidiano, terminam por produzir a resistência, como poderes dispersos capazes de minar o sistema. Assim entender o assunto de forma complexa é deixar de lado a lógica do "ou/ou" neste caso em particular, "ou passivo" ou "rebelde", que exclui a complementaridade e a diversidade, para assumir o "e/e" percebendo que tudo está ligado a tudo, que o mundo é constituído de opostos ao mesmo tempo antagônicos e complementares, que vivemos em círculos sistêmicos e dinâmicos de *feedback*, e não em linhas estáticas de causa e feito imediato.

Para João José Reis e Eduardo Silva, a historiografia até então predominante havia ignorado os espaços de indefinição nos quais se percebe as barganhas e os arranjos cotidianos empreendidos pelos cativos, e mesmo a percepção de como entendiam o seu viver, muito mais do que o mero sobreviver. Embora conclua ter havido, muitas vezes, negociações no sentido de minorar a rigidez da escravidão, nega que tais negociações tenham a ver com a vigência de relações harmoniosas e idílicas entre senhores e escravos, como afirmam alguns. Destaca que, ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos, em um movimento tensional recursivo.

Assim, se antes se pensava que eles eram espectadores passivos de um jogo político maior, disputado por agentes dos mais altos estratos da hierarquia socioeconômica, ou quando muitos atores, mas atores inconscientes, atualmente assume-se claramente que eles não eram impotentes, indiferentes, muito menos ingênuos. Na realidade, interpretavam a política dentro de perspectivas próprias (CARVALHO, M. 2001, p. 06).

Talvez a característica mais marcante dos trabalhos acadêmicos sobre a escravidão nas últimas décadas tenha sido a forma pela qual romperam com a associação entre subordinação e paralisia ou passividade. [...] Os estudiosos vêm encontrando numerosas maneiras de examinar as iniciativas dos escravos sem desconsiderar a opressão, de explorar a criação de sistemas alternativos de crenças e valores no contexto da tentativa de dominação ideológica, de aprender a reconhecer a comunidade escrava mesmo constatando o esforço contínuo de repressão a algumas de suas características essenciais (SCOTT, 1998 apud CHALHOUB; SILVA, 2009, p. 21).

Os novos estudos não amenizam nossa visão negativa da escravidão, nem procuram fazer isso. Apenas devolvem ao escravismo sua 'historicidade como sistema construído por agentes sociais múltiplos, entre eles senhores e escravos. O que foi discutido

até aqui baseado em obras recentes infere que é possível entender o escravo com um sujeito histórico ativo, com capacidade de desenvolver uma visão crítica da sociedade, de suas condições, e atuar politicamente ao seu modo.

Pretendemos com o trabalho, desconstruir a perspectiva que exclui os escravos da história da escravidão, e adotamos assim, a posição: em que os escravos são vistos como agentes políticos, dotados de poder e sujeitos históricos, considerando suas ações, comportamentos, valores, construídos na malha da experiência cotidiana.

2.2. LEI 10.639-03 E O ENSINO DE HISTÓRIA: EM BUSCA DA ALTERIDADE

O passado tornou-se, em função de memórias concorrentes, objeto de interesse e de uso político de muitos grupos, são evidentes nos nossos dias as demandas sociais e políticas pelo passado. Assim o mesmo não está a salvo das intenções do presente de dar tal ou qual significado ao tempo, aos personagens históricos à nação (CERRI, 2011).

Nos últimos tempos, em diversas partes do mundo, ganharam importância as reivindicações por políticas de reparação feitas por grupos que foram oprimidos ou derrotados, em algum período de sua história, em condições contrárias às convenções universais de direitos humanos. Essas reivindicações envolvem não só direitos a reparações, como também o que se convencionou chamar de “dever de memória”. Ou seja, a garantia, por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, que continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados/inseridos na história do país.

Discussão semelhante vem das reivindicações dos movimentos negros organizados, no sentido de obter reparações para os cidadãos prejudicados pela escravidão e pelo racismo, de modo que seus descendentes possam recuperar o patamar educacional, econômico e social que poderiam ter tido se não existisse aquelas restrições. Pode-se notar aqui que na defesa, ou combate, de ações afirmativas no presente, está em jogo uma dada visão do passado – especialmente da escravidão e das relações raciais – a qual é disputada por diversos agentes sociais e políticos (ABREU, et al, 2010).

Num esforço de síntese e incorporando as diferentes contribuições, podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico social (MOEHLECKE, 2002 apud CAMPOS, 2009, p. 20).

Logo o conhecimento histórico foi acionado como instrumento político nos confrontos públicos em torno do passado e do enquadramento de uma determinada memória coletiva - no caso, a memória da escravidão no país e seus significados (ABREU et al, 2010, p. 26). Assim o estudo da história da escravidão negra no Brasil está hoje inserido em um conjunto mais amplo de orientações e políticas públicas para o ensino básico e, em especial, para o ensino de história. Essas orientações, segundo Campos (2009) são influenciadas pelas inovações historiográficas e do campo educacional e também pelas demandas do tempo presente que se articulam às novas finalidades para o ensino de história.

No final da década de 1970 o cenário político-administrativo do Brasil foi alcançado pelo avanço das lutas sociais verificadas no mundo, novos atores sociais na cena política, protagonizados pelos movimentos populares, sobretudo os ligados ao gênero e à etnia, passaram a reivindicar uma maior participação e reconhecimento de seus direitos de cidadania, cujo efeito promoveu o desencadeamento de fecundas discussões que levariam ao processo de mudanças que assistimos hoje, sobretudo, no que diz respeito à legislação educacional envolvendo a questão do negro (SILVA, et al 2007).

Criado em fins dos anos 1970 o Movimento Negro Unificado (MNU), se destacou como um importante instrumento de luta da população negra com caráter político, contestador e reivindicatório. Grande momento de mobilização do segmento negro se deu na década de 1980, quando o país experimentava os efeitos da abertura política, depois de duas décadas de ditadura militar, e quando também se aproximava a data comemorativa do centenário da Abolição.

A ideologia anti-abolição nascia como manifesto de tomada de consciência da situação atual das massas negras, decorrido um século da Lei da Abolição. O Censo Nacional de 1980 ao reintroduzir sob pressão dos movimentos negros e instituições acadêmicas, o quesito “cor” omitido pelo censo dos anos 70, computou os registros estatísticos e revelou o quadro persistente da dramática inferioridade do segmento negro em face ao grau de instrução, ocupação profissional e nível de rendimentos (SILVA, et al, 2007, p. 137).

Podemos destacar importantes ações do Movimento Negro nos últimos anos. Essas visaram tanto uma transformação simbólica da imagem do negro como uma modificação real de sua condição material. O 13 de Maio foi denunciado como uma falsa celebração da libertação da população negra. Ao invés disso, o MNU propôs que essa data se transformasse no Dia Nacional da Denúncia contra o Racismo, no qual as péssimas condições de vida dos negros submetidos pelas elites brancas brasileiras poderiam ser denunciadas. Instituiu-se, também, o dia 20 de novembro, aniversário da morte de Zumbi, como o Dia Nacional da Consciência Negra (CAMPOS, 2009).

Ainda, percebendo a evidente inferiorização do negro, ou seja, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais e intelectuais negros militantes passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (SANTOS, 2005 apud SILVA, 2011).

Em suma a defesa da responsabilidade histórica do Estado no combate às desigualdades entre brancos e negros está ligada ao passado de escravidão e à forma como foi conduzida a abolição e a integração do negro na sociedade brasileira durante a República (CAMPOS, 2009). Esta pressão dos movimentos sociais nas últimas décadas refletiu, também no campo educacional. Desde então o poder público passou a se preocupar com a normatização relativa à questão das relações étnico-raciais na educação básica.

Desde a década de 1950, algumas iniciativas do governo brasileiro indicavam uma espécie de “dever do Estado” assumido em relação às populações afro-descendentes. No governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi regulamentada, em janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (ABREU, et al, 2010, p. 23). A partir desta lei, tornou-se obrigatório no currículo escolar da educação básica o “estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (art. 26-A, § 1º apud FERNANDES, 2005, p. 383)⁸.

⁸ A lei Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Segundo Martha Abreu, Hebe Mattos e Carolina Dantas em artigo intitulado, *Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores* (2010) consiste assim o indicativo de que o ensino de história do Brasil não dê destaque aos negros e seus descendentes somente no tempo da escravidão e do ponto de vista da submissão. O passado dos descendentes de africanos precisa ser contado de outras formas, rompendo com a estrutura eurocêntrica que há muito vem guiando e estruturando o ensino de história no Brasil.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE- lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) postula que: “Parágrafo 4º - O ensino de História no Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e européias (art. 26, § 4º)”.

Desta forma abrangendo o papel de diferentes povos e etnias na formação do país e propagando outras memórias até então pouco presentes na memória histórica e coletiva da sociedade brasileira, assim como a desconstrução de outras, que por sua vez contribuem para a formação de visões preconceituosas e estereotipadas sobre a diferença. A partir desse entendimento, coloca-se em foco a questão da alteridade e do papel da educação formal na luta contra a discriminação racial no Brasil: “A democratização do conhecimento permite a todos o direito de conhecer e deixar-se conhecer” (CRUZ, 2008, p. 02).

Ainda segundo as historiadoras Abreu, Mattos e Dantas, o texto global das Diretrizes foi alvo de muitas controvérsias. Tendo os críticos do documento, enfatizado o caráter “revanchista” da lei, na medida em que a palavra “revanche” efetivamente aparece no documento associada à ideia de reparação. Também questionaram a produção e divulgação de uma visão reificadora das identidades raciais, que teria a capacidade de criar no país ódios e conflitos até então inexistentes.

Entretanto, ressaltam que outros historiadores, porém, consideram que, apesar da diversidade que marcou a experiência escrava no Brasil, da diversidade também da experiência dos afrodescendentes livres e dos intercâmbios positivos produzidos pela mestiçagem, longe de ser um despropósito, é até mesmo politicamente necessário falar em direitos de reparação. Nesta direção, a historiadora Hebe Mattos, registrou no jornal O Globo, em 06 de julho de 2006, não acreditar que as políticas afirmativas estivessem inaugurando uma nova identificação pela raça ou pela cor, como se ela nunca tivesse existido. Para a autora, se hoje se tenta quebrar essa ética do silêncio, nascida no contexto da sociedade escravista, o objetivo é transformar o quadro de desigualdade racial que “o silêncio não conseguiu reverter” (ABREU, et.al 2010, p. 26).

Segundo Abreu et.al (2010) a inclusão da história da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares está ancorada, sem dúvida em um projeto de afirmação do Brasil como uma sociedade multicultural e de reconhecimento do importante papel dos negros na formação da sociedade brasileira, em todos os aspectos, muito além da escravidão ou da submissão.

Portanto, para além das controvérsias históricas e historiográficas, é a memória coletiva que está em jogo, a presença do passado no presente, suas formas de apropriação e representação. As vitórias alcançadas não asseguraram uma igualdade de condições nos campos educacionais e econômicos, tampouco conseguiram impedir evidentes expressões do racismo no Brasil. Seria necessário colocá-las em relevo nos currículos escolares, como as Diretrizes apontam.

Hoje em dia podemos perceber em nosso país a permanência de uma realidade específica de discriminação e preconceito racial que muitos consideram camuflada e, por isso, base para a construção e aceitação de mitos, como o da democracia racial. Entretanto as manifestações de discriminação e racismo vão desde o plano econômico, social e político. Isso inclui a educação, habitação e todos os indicadores sociais. Podem-se verificar no Brasil manifestações concretas e materiais do racismo. Doudou Diène relator da ONU encarregado de avaliar a discriminação no mundo em sua missão no Brasil (17-26 de outubro de 2005), em entrevista a revista Raça Brasil ao se referir ao povo brasileiro, diz que muita gente que efetivamente pertence a determinado grupo não quer ser vista como negra ou de outra determinada etnia. E quando em um país as pessoas se recusam a reconhecer aquilo que elas são é porque a ferida do racismo é muito marcada e a negação de si próprio, de sua identidade, é a expressão dessa discriminação (DIÈNE, D. 2005. p. 02).

A negação ou indiferença a todas essas teses ainda marca parcelas expressivas da sociedade brasileira, mas a criação e a manutenção de políticas afirmativas mostram um deslocamento das opiniões sobre a identidade, o passado e o futuro da nação, que por sua vez, conduzem a determinadas decisões e investimentos no presente. E esse movimento não decorre de outra coisa senão de deslocamentos na aprendizagem e no ensino de história, em parte dentro da escola, e em parte no debate proporcionado pelos movimentos sociais, pelas ações de parlamentares e administradores ou junto a eles, e pelo debate público em geral (CERRI, 2011, p. 12).

Ainda segundo Cerri, tais questões, de fundo identitário, estão na base do conceito de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como uma das

estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo que está inserido.

Por seu papel em nos orientar no tempo, “a consciência histórica tem uma função prática” (RÜSEN, 1993, p. 67). A história não pode, de acordo com o ponto de vista de Rüsen, se contentar com um “pluralismo lento” proliferando múltiplas perspectivas com “nenhuma possibilidade de decidir entre perspectivas em um ‘objetivo’, isto é, caminho intersubjetivamente obrigatório” (RÜSEN, 1993, p. 53). Portanto, a tarefa da história é nos fornecer “um senso da nossa própria identidade”, mas de uma forma que estimule e facilite nossa cooperação com outras pessoas, outras nações e outras culturas. Uma vez que a humanidade, no sentido amplo da palavra, é o estágio no qual as relações inter-humanas são ordenadas, a humanidade deve ser a base sobre a qual toda história é escrita (ANKERSMIT, 1998 apud LEE, 2006, p. 135).

Waley Costa (2006) ao partir de Stuart Hall ressalta que uma pretensa identidade unificadora anula ou subordina a diferença cultural, ou seja, a unificação nacional é um processo de supressão forçada da diferença, envolvendo assim o jogo do poder. A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. Portanto a identidade não se prende apenas ao nível da cultura. Ela envolve também os níveis sociopolíticos e históricos em cada sociedade. Assim a identidade vista de uma forma mais ampla e genérica é invocada quando “um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (NOVAES, 1993 apud GOMES, N. 2005, p. 41).

Contudo, como aponta Lee (2006) se pensamos em formar uma sociedade democrática, plural e fundada na equidade, então o ensino de História em sua principal função (formar a consciência histórica) deve superar a perspectiva etnocêntrica. E, como abordou Rüsen:

No lugar da avaliação desigual, o sistema de valores da formação da identidade deve incluir o princípio da equidade atuando através da diferença entre o eu e os outros. Então a diferença em si mesma pode perder suas forças normativas desagregadoras. Mas a equidade é uma abstração que vai além da questão essencial da identidade: há uma diferença de experiências históricas impressas e um sistema de valores obrigatório. Se aplicarmos o princípio da equidade na formação de identidade e, ao mesmo tempo, mantivermos a necessidade de produzir a diferença, o resultado lógico será o princípio do mútuo reconhecimento das diferenças. A mutualidade efetiva a igualdade, e este modo de igualdade assume a forma de um inter-relacionamento equilibrado. Se atribuímos qualidade normativa a essa inter-relação (o que é necessário já que a questão da identidade é um problema de constituição de valores) a transferimos para o princípio do reconhecimento. De modo a introduzir esse princípio é necessário quebrar a força da autoestima e sua sombra desvalorizadora da alteridade e dos outros. Isso demanda outra estratégia do pensamento histórico: a necessidade de integrar experiências históricas negativas na narrativa mestre de nosso próprio grupo. Assim, a autoimagem das pessoas em questão torna-se ambivalente, e isso lhes permite reconhecerem-se na alteridade (RÜSEN, 2009, pp. 178-179).

Semelhante consciência histórica não produziria uma identidade baseada na negação do outro, mas sim no princípio da equidade com o mútuo reconhecimento da diferença. A mutualidade, por sua vez, efetivaria a igualdade, e este modo de igualdade assumiria a forma de um inter-relacionamento equilibrado, meta política decisiva em um processo educacional que mire a formação de cidadãos libertos de ideologias opressoras (VICTOR; AFONSO, 2011).

Em suma, apesar do avanço político trazido pela Lei nº. 10.639, as iniciativas das escolas para inserir história da África, dos africanos e dos afro-brasileiros na grade escolar ainda são ineficientes, dentro de um conturbado contexto socioeconômico e político no país, a aplicabilidade da Lei envolve problemas relacionados com conteúdo, preparação dos professores entre outros. Apesar de todo um aparato legislativo construído para superar a exclusão social, a discriminação e a intolerância étnico-racial ainda salta aos olhos a urgente necessidade de formação dos educadores e da produção do livro didático específico (SILVA, et al. 2007).

A busca para suprir essa demanda promoveu o surgimento de livros, publicações, artigos e cursos de história e cultura Afro-brasileira. O reconhecimento da importância da Lei para a conscientização das diferenças e do preconceito evidentes no Brasil motivou simpósios, semanas acadêmicas e discussões em salas de aulas das universidades. A lei segundo Alegro e Silva (2010) expressa a vontade popular, mas é parte e não fim do trabalho. Para que não vire “letra morta” é preciso refletir não apenas sobre os pressupostos históricos e sociológicos, mas também sobre a necessidade de ressignificação cultural. E,

nesse sentido, considerar o processo escolar de ensinar e aprender e refletir sobre sua dimensão cognitiva e ética uma vez que conceitos históricos geram valores que orientam a vida cotidiana.

O estudo da escravidão negra no Brasil precisa ser, portanto, permeado por essas direções mais gerais. O olhar deve ser deslocado para o cotidiano do escravo, tensões, conflitos, sociabilidades, protestos, lutas e relações sociais complexas que envolveram senhores e escravizados, para não cairmos em um entendimento genérico sobre o significado da cultura de resistência. Levando em conta as novas interpretações historiográficas sobre a escravidão e também as novas diretrizes para a formação histórica de crianças e adolescentes no Brasil, entendemos que se faz necessário enfatizar outros aspectos da escravidão, além do econômico. O escravo precisa ser visto como agente histórico capaz de influenciar o mundo à sua volta e não apenas ter o seu papel restringido, na sociedade brasileira, ao de força de trabalho. É necessário não considerar o tema da história da escravidão no Brasil levando em conta apenas suas implicações econômicas, mas também sua dimensão social, cultural e política. “Isso significa desconstruir a visão do escravo vitimizado e coisificado tão presente e arraigada no imaginário social” (CAMPOS, 2009, p. 93).

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história (LEE, 2006).

Desenvolver a *literacia histórica* implica em considerar as experiências cotidianas do aluno, porém, superar o senso comum, contribuindo no desenvolvimento de uma consciência histórica, de uma postura crítica que o faça intervir na realidade. Como afirma Lee (2008):

Se os estudantes são capazes de dar sentido ao passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele e, simultaneamente, serem capazes de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, talvez possa se afirmar que os estudantes são historicamente letrados (LEE, 2008 apud SCHMIDT, 2009, p. 06).

Acreditamos assim na necessidade de se conhecer e problematizar as representações que os alunos têm sobre os negros na história do Brasil, já que essas podem

servir para reforçar atitudes de discriminação e desrespeito ao negro e são essas representações que serão discutidas a partir daqui.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A ESCRAVIDÃO E O SER ESCRAVO

Nesse capítulo pretendemos traçar os caminhos percorridos pela pesquisa e os fundamentos que deram base para o levantamento e análise dos dados coletados. Interessava-nos conhecer e analisar as concepções sobre a escravidão negra no Brasil, apresentada por alunos do Ensino Médio que se constituem em sujeitos desta pesquisa, para através dos resultados obtidos por essa primeira atividade elaborar uma estratégia de intervenção pedagógica onde estas concepções sejam mediadas, até transformadas.

3.1. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:

Segundo Chartier (CHARTIER, 1990, 1991 apud CAMPOS, 2009), esquemas intelectuais incorporados por indivíduos e grupos criam figuras, ou seja, representações. É através delas que atribuímos sentidos ao mundo, que apreendemos e percebemos a realidade, esteja ela perto ou distante temporal e espacialmente de nós. São as representações que nos permitem tornar inteligível o mundo no qual vivemos.

Assim o conceito de representação pode ser entendido a partir da relação estabelecida entre ausência e presença. É a partir das representações que um objeto distante no tempo e/ou espaço pode ser dado a ver numa dinâmica de substituição/reconstrução de sua imagem. Isso não significa defender a ideia de uma cópia exata e fiel. As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão (PESAVENTO, 2003).

Moscovici (2003), por sua vez, propõe considerar as representações como fenômeno que ocorre com os indivíduos e com os diferentes grupos sociais nos quais se relacionam cotidianamente. Entender as representações como fenômeno é priorizar sua condição de objeto que deve ser compreendido em duas dimensões: na complexidade de sua estrutura e no alcance de sua influência, ou seja, como conteúdo a ser desvelado e como processo permanentemente dinâmico (ALVES, 2006).

As representações estão inseridas em um ambiente de concorrência e competição onde o que está em jogo é a luta pela imposição de uma visão de mundo, de uma

ordenação e classificação do real, de um grupo sobre outros (CHARTIER, 1990, 1991 apud CAMPOS, 2009), assim paradigmas utilizados pelos diferentes grupos sociais para construir representações acerca de um mesmo objeto podem proporcionar entre outras coisas, o confronto.

A incorporação de representações sociais pelos sujeitos não acontece de forma unívoca e estável, elementos como os de natureza histórico-culturais, materiais, costumes e códigos de afetividade interferem na recepção de uma determinada mensagem por parte de um indivíduo. Isso significa dizer que mensagens e representações podem ser interpretadas e interiorizadas de formas diferentes, o que gera a criação de significados e ações diferenciados. “Além de se formarem por meio das interações sociais vivenciadas nesses espaços, elas também se formam por meio de diferentes veículos e suportes culturais - livros, filmes, mídias digitais e meios eletrônicos de comunicação” (CAMPOS, 2009, p. 129).

Moscovici (2003 apud CARRARA, 2010) ressalta ainda que o sujeito não é passivo nas suas representações da mesma forma que não faz distinção entre o contexto interno e externo no qual está atuando, pois os dois atuam de forma conjunta, podendo sofrer outras influências. O indivíduo frente a um objeto por ele analisado, o reconstrói e com isso se constitui como sujeito, e assim se situa no universo social e material. As opiniões, atitudes e ações tidas como representações sociais, remontam os elementos formadores do ambiente no qual irá se desenvolver determinados comportamentos, dessa forma o interagindo com a rede de relações.

Representar e ser influenciado por representações na mesma temporalidade. Essa dupla característica das representações sociais revela o caráter heterodoxo da teoria de Moscovici que enxerga na simplicidade das relações humanas e no encontro com o outro, a emergência de novas expressões. É no encontro das pessoas que as representações sociais têm sua gênese (ALVES, 2006, p. 18).

Assumimos em nossa investigação em concordância com Campos (2009) ao embasar-se em Chartier (1990), o suposto de que as representações sociais funcionam como um “filtro” por meio do qual se apreende o real e, além disso, que elas têm o poder de orientar as ações dos sujeitos nos mais diversos planos e lugares de sua inserção social. Neste caso se almejamos construir junto a nossos alunos a *literacia histórica*, podemos fazê-lo de forma mais satisfatória, conhecendo as representações sociais apresentadas pelos mesmos sobre temas históricos que estão enraizados e continuam a ser propagados, pelos mais diferentes meios e lugares e relações, na sociedade em que vivem.

Nesta perspectiva caberá também ao professor, não somente conhecer os saberes que os alunos já possuem sobre o que lhes vai ensinar, mas ainda, analisar todo o processo de interação entre este e o novo conhecimento. Logo os próprios “erros” dos alunos não devem ser evitados, mas sim devem ser entendidos como resultando das suas próprias concepções. Segundo Pereira (2003) devido à multiplicidade de linhas de investigação acerca desses saberes, apareceram também diversas denominações para os mesmos, tais como, noções, ideias, concepções alternativas, concepções “erradas”, conhecimento prévio, conhecimento do senso comum, construções sociais, representações etc.

Para Ausubel (2000) o principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa. Isto é, o material a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. Isto acontece quando a nova informação "ancora-se" nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Nesse sentido, qualquer conhecimento novo relaciona-se com o conhecimento prévio que o aluno já possui. Se essa relação entre o novo e o anterior não se estabelece de modo satisfatório, a informação recém aprendida será armazenada na estrutura cognitiva de modo arbitrário gerando o que o pesquisador chama de aprendizagem mecânica, nesse caso o aluno terá maior dificuldade para estabelecer novos significados e novos sentidos para o conteúdo aprendido. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação.

Ainda segundo Ausubel (2003 apud MURINELI, ALEGRO, 2011), estruturas cognitivas são estruturas hierárquicas de conceitos que explicitam as representações do indivíduo. Assim os conceitos já apreendidos determinam novas aprendizagens e são por elas modificados.

Em consonância Pereira (2003) ao partir da possibilidade de que os alunos, através do conhecimento trazido de sua experiência, podem vir a ter uma melhor performance empática sobre o passado, que significa em última instância um pensamento histórico mais elaborado, mostra que os alunos têm ideias sobre os acontecimentos ou instituições históricas e que essas ideias funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas na senda de compreender o passado, as instituições, os valores, as crenças e os comportamentos. Acompanhando Pereira consideramos que a cartografia das ideias históricas dos alunos deve ser considerada o primeiro passo da ação de ensinar.

As experiências trazidas pelo aluno, todo o conhecimento que ele adquire em sua vida dentro ou fora da escola, o ajudam a desenvolver sua consciência histórica que fornece sentido temporal a vida, pois relaciona num *continuum* temporal o passado, presente e futuro (RÜSEN, 2001). São por vezes estes conhecimentos por eles construídos que lhes

permitem dar sentido e significado às suas aprendizagens. Mas para o seu conhecimento são necessários instrumentos de recolha tais como os questionários, entrevistas e ou o diálogo entre os alunos e alunos/professores criando situações para que os alunos consigam mais facilmente verbalizar ou explicitar as suas ideias acerca dos temas em estudo.

Alegro e Silva (2010) nos alertam ainda para o fato de que no processo de ensino não basta apenas a apresentação de conteúdos renovados sobre um tema para promover mudanças na estrutura de conhecimentos e nas atitudes dos estudantes, mas também a discussão dos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula, e enfrentar o desafio de levá-los a sentir a História como algo próximo, parte de sua vida. Convertendo a sala de aula em um espaço privilegiado para o debate, para a apropriação e sistematização dos conteúdos e experiências vividos no dia-a-dia.

Neste sentido a concepção de ensino muda e também o seu foco: o aluno, antes recipiente onde se depositava o saber do professor, torna-se também produtor de conhecimento (escolar), é reconhecido como portador de memórias que determinam o seu modo de aprender novos conteúdos (PEREIRA, 2012). Os saberes derivados dos cotidianos formais e informais podem assim ser mediados pedagogicamente com vistas a constituir transformação no conhecimento.

Para a identificação e análise das concepções dos alunos, adotamos um conjunto de procedimentos metodológicos. Ressaltando aqui que embora trabalhemos com análise qualitativa também serão apresentados dados quantitativos de forma a tornar os resultados mais tangíveis. Segundo Moraes (2003) a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa a intenção é a compreensão.

A análise de conteúdo não obedece a “etapas rígidas, mas sim a uma reconstrução simultânea com as percepções do pesquisador com vias possíveis nem sempre claramente balizadas” (SILVA et al, 2005 p. 75). Entretanto toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominados *corpus*. Esse conjunto representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis requer uma seleção e uma delimitação rigorosa. Desse modo dentro do processo de pesquisa o investigador precisa definir e delimitar seu corpus.

Para Moraes (2003) a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos

textos do corpus, a unitarização estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Em linhas gerais, consiste em desmontar o texto em suas particularidades, visando atender ao objetivo proposto na pesquisa, seguido por um reagrupamento segundo categorias onde significados comuns se unem combinados a um sentido mais complexo, e assim, permite a construção de um sentido novo do todo comunicado sendo este validado ou criticado.

A desmontagem dos textos (unitarização) implicaria em examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados; Estabelecimento de relações (categorização) implica na construção de relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos as categorias; Captando o novo emergente, implica na análise dos dois primeiros estágios possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação constituem o último elemento do ciclo de análise proposto.

Categorias de análise necessitam ser válidas ou pertinentes em relação aos objetivos e ao objeto da análise. Um conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas atendendo dessa forma aos objetivos da análise, que é de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados. O processo de categorização trata-se no estabelecimento de relações entre informações anteriormente averiguadas, unindo-as, por semelhança, em um grupo maior (as categorias) que culmina com a formação de novas compreensões. As categorias são os elementos que dão luz ao contexto investigado, e precisa ser remontada com clareza, principalmente ao que compete entre discurso textual e conjuntos de informação dela retirados. Agrupando as unidades bases verificadas no sentido de combiná-las e classificá-las, para compreender como tais elementos se unem para formação de um conjunto mais complexo.

O processo de categorização à medida que se estabelece vai se refinando em informações cada vez mais delimitadas, sendo essa uma forma de enxergar o todo por meio das partes. O método em que são feitas essas análises podem variar, mas carregam em si o pressuposto que a asseguram. Seja por meio dedutivo, indutivo ou intuitivo. As categorias ou subcategorias não se encontram prontas no corpo do texto, cada uma é construída a partir das

informações que reúne, por meio do esforço do pesquisador em organizá-las de acordo com a sua proposta de pesquisa e análise (CARRARA, 2010).

Em resumo, o *corpus*, definido pelo investigador, é o conjunto de documentos do qual parte a análise inicialmente. Ou seja, o conjunto de documentos determinado ‘*corpus*’ carrega em si as informações da pesquisa. Para que se chegue ao resultado válido, passa-se por uma seleção e delimitação rigorosa, a partir de amostra (dentro do *corpus*) foco da investigação, não se utiliza todo o corpo do texto, mais elementos que correspondam ao sentido que procura refletir. A partir de um conjunto de textos pode-se fazer uma análise qualitativa dos significados alcançados, um texto carrega em si significantes onde a função do investigador consiste em atribuir sentidos a ele, sobre seus conhecimentos e teorias. O objetivo da análise consiste na manifestação e comunicação destes novos sentidos apurados. Em um movimento cíclico, primeiro se desconstrói e fragmenta o *corpus* do texto (elementos unitários), em seguida, reconstrói e auto-organiza gerando a emergência de novas compreensões, que por meio da ‘produção escrita’ são validadas e comunicadas.

Ainda para o processo de análise dos dados coletados a obra de Carlo Ginzburg (1990) foi de extrema relevância. Segundo Ginzburg é exatamente nos fatos mais negligenciáveis que se encontram as respostas mais abrangentes. O autor procura mostrar que assim como o médico produz seus diagnósticos observando, investigando os sintomas, assim muitos outros saberes indiciários produzem um conhecimento lendo e interpretando os sinais, as pistas e os indícios.

Método “Indiciário”⁹, porque baseia o conhecimento na colheita e na interpretação dos sinais, e não no processamento estatístico dos dados, ou a definição de um conceito de objetividade capaz de articular a seleção entre as afirmações admissíveis e as que não o são com a legítima pluralidade das interpretações. Daí é que consiste o paradigma indiciário, apresenta uma história voltada aos detalhes, o pensar a história e as humanidades através do não dito diretamente, nas pistas ocultas (dos discursos historiográficos), ou seja, um modelo interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores.

Porém deve-se ressaltar aqui que a intenção de Ginzburg com a prática indiciária na História não é retirar conclusões gerais sobre a humanidade, mas sim retirar conclusões de determinada cultura em determinado período histórico. Assim como este estudo

⁹ Método apresentado no capítulo I “História, Literatura e Ensino de História” pág. 16 para inferirmos as possibilidades de explorar as fontes literárias e suas potencialidades.

abrange apenas uma pequena amostra, daí assumir-se que os resultados não podem ser generalizáveis a uma população maior.

A obra de Carlo Ginzburg (1990) orienta a investigação aqui esboçada, pois, propõe-se a produção de uma interpretação pela observação dos dizeres ocultos, da busca de pistas nas entrelinhas e nos detalhes no discurso, carregados de valores que contribuem e o enriquecem o conhecimento. Nessa perspectiva é que serão consideradas as informações contidas nos questionários analisados considerando que narrativas expressam representações do mundo próprias da experiência de quem as realiza. “Narrar é um modo de contar, recriar segundo a visão de quem vivenciou e refletiu sobre a experiência” (LE GOFF, 2003 apud CARRARA, 2010, p. 49).

3.2. O ESTUDO: APRESENTANDO A PESQUISA E SEU PÚBLICO:

A partir dos pressupostos alçados acima, apresenta-se aqui um exercício de análise de concepções apresentadas por alunos do 2º ano do Ensino Médio de períodos distintos um grupo pertencente ao período matutino e o outro por sua vez ao período noturno, ambos de colégios públicos localizados na área central da cidade de Londrina (PR), sobre a escravidão negra no Brasil. Convém ressaltar, porém que se trata de dois momentos diferentes, com o uso de suportes também diferenciados, porém com o mesmo conteúdo como veremos mais adiante e que foi assumido que os alunos já tinham estudado com diferentes graus de aprofundamento e focalização o tema histórico referido.

3.2.1 Ensino Médio: Uma Diversidade de Sujeitos:

Embora não seja o foco desta pesquisa discutir-se sobre a juventude, suas concepções e diferenciações entre os grupos de jovens existentes no ambiente no escolar, apenas a fim de procurar caracterizar o público participante da pesquisa levantam-se aqui algumas considerações.

Segundo Corti (2009) o Ensino Médio no Brasil parece estar ganhando novo fôlego nos últimos anos. Tradicionalmente esquecido e colocado em segundo plano diante da priorização do Ensino Fundamental, ele passa agora a ser reconhecido como um dos principais gargalos da educação brasileira e uma etapa de ensino estratégica para o desenvolvimento do país. Ainda segundo a mesma autora entre 1995 e 2005, chegaram aos

sistemas de ensino estaduais mais 4 milhões de jovens no Ensino Médio (totalizando uma população escolar de 9 milhões).

“A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particularidades circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 2003, p. 37). Contudo é notável sobre os alunos do Ensino Médio a tendência a serem vistos a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos, e com esse olhar corre-se o risco de analisá-los de forma negativa, o que impede assim de conhecer o jovem real que frequenta esta etapa da escolaridade básica.

No cotidiano das nossas escolas, entretanto o jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina; na “falta de respeito” nas relações entre os pares e com os professores; na sua “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares; na sua “rebeldia” quanto à forma de vestir (...). É comum também entre os professores o estereótipo das gerações atuais como sendo desinteressadas pelo contexto social, individualistas e alienadas, numa tendência a compará-las às gerações anteriores, mitificadas como gerações mais comprometidas e generosas. Além disso, a juventude é considerada uma unidade social, um grupo dotado de interesses comuns, os quais se referem a determinada faixa etária. Nessa perspectiva, a juventude assumiria um caráter universal e homogêneo, sendo igual em qualquer lugar, em qualquer escola ou turno (DAYRELL, 2009, p. 16).

Neste sentido a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituída por indivíduos pertencentes a uma dada “fase da vida”, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam a mesma – aspectos que fariam parte de uma “cultura juvenil”, específica, portanto, de uma geração definida em termos etários (PAIS, 2003, p. 29).

Porém Pais (2003) chama a atenção para o fato de que esta cada vez mais difícil a definição de uma idade (ou de situações determinadas) a partir da qual um jovem se reconhece como adulto. A juventude parece assim cada vez menos associada a uma categoria idade, e cada vez mais a um conjunto diversificado de modos de vida. As formas de transição para a vida adulta derivam da condição social dos jovens, das suas origens e destinos de classe, das estratégias que desenvolvem em relação ao seu futuro profissional e matrimonial, bem assim como das referências culturais- de natureza classista, geracional ou sexista- que norteiam as suas práticas e comportamentos cotidianos. “Ficando assim mais evidenciada as dificuldades de delimitação da fase da vida a que aparece associada à juventude quando seguimos as trajetórias biográficas dos jovens” (PAIS, 2003, p. 383).

Em outra tendência também apresentada por Pais (2003), contudo, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Isto é, nesta tendência a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais.

Diante dessas duas tendências, Pais (2003) apresenta a necessidade, assim como nós a sentimos, de olhar a juventude não apenas como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, mas também como conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens.

Para além das generalizações, dos estereótipos, precisamos nos abrir para reconhecer este público juvenil extremamente diverso situando a experiência escolar desses jovens e buscando compreender a forma como se relacionam com a escola, os seus comportamentos, as suas demandas e necessidades próprias, ao contrário de construir um modelo prévio do que seja a juventude e por meio dele analisar os jovens.

Assim como devemos reconhecer que de um modo geral, o cotidiano do ensino noturno apresenta uma característica singular, pois recebe um alunado que muitas vezes chega à escola após uma jornada de trabalho. São claramente observados altos índices de desistência e frequência irregular às aulas. Outra característica que diferencia os alunos do Ensino Médio noturno é a trajetória escolar; ou seja, parte deles está dando continuidade aos seus estudos, sem interrupção – mesmo que com reprovações anteriores –, e outros estão retornando à escola, que foi por eles abandonada, em diferentes momentos do processo de escolarização. Ainda a maioria dos alunos do noturno é jovem; no entanto, a escola tende a esperar dos mesmos um comportamento adulto (SOUSA, OLIVEIRA, 2008).

O público participante da pesquisa em particular, apesar de ter em comum o acesso aos colégios centrais da cidade, convém ressaltar que muitos de seus integrantes não pertencem a esta região sendo provenientes dos mais diversos bairros da cidade e apresentando diferentes condições sociais o que resulta em diferentes formas de apreensão dessa condição juvenil, entendendo por esta o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida e também o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc (DAYRELL, 2009).

3.2.2 O Instrumento de Coleta de Dados: Objetivos e Suportes Utilizados

Como dito anteriormente, embora o instrumento de recolha dos dados tenha-se realizado em suportes diferentes ambos continham as mesmas questões. No primeiro momento este foi disponibilizado *on line* em novembro de 2011 e elaborado com ajuda da ferramenta “SurveyMonkey”¹⁰ que permite questões de múltiplas escolhas, caixas com comentários, caixas única de texto, várias caixas de texto, escalas de avaliação, etc, retornando as respostas de forma tabulada e categorizada, garantindo anonimato aos respondentes se for esta a escolha do pesquisador.

Figura 1 - Home Page ferramenta SurveyMonkey



Fonte: <http://pt.surveymonkey.com/>

E em um segundo momento em questionário impresso¹¹ compreendendo o público do período noturno, aplicado em sala em novembro de 2012.

Na primeira parte os instrumentos continham perguntas-base referindo-se a identificação como: 1) Série e Turma, 2) Sexo, 3) Idade, 4) Etnia. De forma a conhecermos e caracterizarmos os sujeitos da pesquisa bem como para nos permitir verificar possíveis influências destas nas respostas posteriores.

¹⁰SurveyMonkey. A pesquisa survey pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações e opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de instrumento de pesquisa, em geral, um questionário.

¹¹ Ver anexo B.

A questão de número 5 por sua vez, configura-se em uma questão de múltiplas escolhas cujo objetivo era através das mesmas elucidar o que estes entendem por fontes históricas.

5- O que são fontes históricas? Marque abaixo os elementos que acredita poderem ser classificados como tal. (Marque a quantidade que achar necessária)

- Carta de Pero Vaz de Caminha (1500)
- Estátua de Tláloc, divindade mesoamericana da chuva. (anterior à chegada dos espanhóis)
- Cds de músicas diversas
- Fotografia Praça Gabriel Martins (Londrina) anos 50.
- Caderno usado
- não tenho nenhuma referencia do que seja fonte histórica.

As questões de número 6 e 7, tinham por objetivo que os alunos expressassem as suas ideias sobre o que é a escravatura e em que esta diferiria da liberdade estabelecendo assim uma definição para o conceito de escravidão. Ainda, nos permitir mesmo que de forma limitada conhecer quais os instrumentos difusores das concepções apresentadas em relação ao tema estudado entre os alunos.

6- Qual é a primeira imagem que vem a sua cabeça quando o assunto é “escravidão negra no Brasil”? De onde você acredita que provém esta imagem, das aulas do colégio, de filmes, novelas...?

7- O que diferencia liberdade de escravidão para você?

As questões de número 8 e 9 por sua vez, pediam ideias sobre como seriam as relações sociais entre senhores e escravos e as condições que podiam influenciá-las: condições a que eram submetidos e sua reação, buscando assim suas representações sobre o ser escravo.

8- Correntes, gargalheira, tronco, peia, algemas, mascara, anjinho, bacalhau, palmatória, golinha, ferro para marcas, calabouço, pena de morte, figuram em listas de castigos aplicados aos negros cativos. Em terra que branco manda, a sobrevivência significou abrir caminhos para tornar a vida mais suportável. Marque abaixo as opções que acredita serem “saídas” tomadas pelo escravos no sentido de reverter-subverter sua condição: (marcar a quantidade que achar necessário):

- Sabotagens no processo de produção
- Fugas coletivas ou individuais
- Assassinatos
- Suicídio
- Preservação da crença
- Formação de Quilombo

() n.d.a pois o escravo nada poderia fazer para reverter sua situação.

9- Anúncio:

“ Na Caza do Sr. Facundo Vendem-se dois escravos. No dia 13 do corrente, fugio desta Cidade, hum escravo , de nome Joaquim, cabra acaboclado, cor palida, dentes abertos, corpo regular, pez (sic) grandes, e tem, o andar embalçado e quase manco, official de pedreiro e idade de 18 a 20 annos, quem o pegar pode trazer nesta Cidade a seo Sr. Joaquim de Macedo Pimentel , e no Cariri ao Sr. Antonio de M. Pimentel, que será generosamente pago o seu trabalho e despezas. Ceará 25 de junho de 1839.” Correio da Assembléia Provincial, n° 83 - Sábado 27 de julho de 1839

Relacione o anúncio acima ao que você sabe sobre o modo de vida dos escravos.

Com relação aos aspectos visuais do questionário disponibilizado on line, o tema da pesquisa encontra-se na parte superior ao longo das páginas, destacado seguindo a escala de cores escolhida pelo tom mais forte. O enunciado de cada questão encontra-se em negrito de forma a diferenciá-lo mais facilmente do restante do conteúdo. Chama-se atenção aqui para o fato de que a elaboração deste questionário corresponde a um primeiro exercício de utilização desta ferramenta, buscando dentro destes limites criar-se algo visualmente agradável ao respondente. Apresentamos assim alguns exemplares¹²:

Figura 2 - Exemplar de questionário criado através da ferramenta SurveyMonkey

The image shows a screenshot of a SurveyMonkey questionnaire titled "Escravidão negra no Brasil". The form is titled "Dados de Identificação" and contains the following sections:

- 1. Série e Turma:** A text input field.
- 2. Sexo:** Two radio button options: "Masculino" and "Feminino".
- 3. Idade:** A text input field.
- 4. Etnia:** Five radio button options: "Branco", "Negro", "Pardo", "Amarelo", and "Índio".

At the bottom of the form, there are two buttons: "Anterior" and "Seguir".

¹² As páginas do questionário podem ser vistas com maior qualidade de resolução no anexo A.

Figura 3 - Exemplar de questionário criado através da ferramenta SurveyMonkey (questão de múltiplas escolhas)

Escravidão negra no Brasil Sair deste inquérito

Fonte histórica

5. O que são fontes históricas? Marque abaixo os elementos que acredita poderem ser classificados como tal. (marque a quantidade que achar necessário)

Carta de Pero Vaz de Caminha (1500)

Estátua de Tláloc, divindade mesoamericana da chuva (anterior à chegada dos espanhóis)

Cds de músicas diversas

Fotografia Praça Gabriel Martins (Londrina) nos anos 50

Caderno usado

não tenho nenhuma referência sobre o que seja fonte histórica

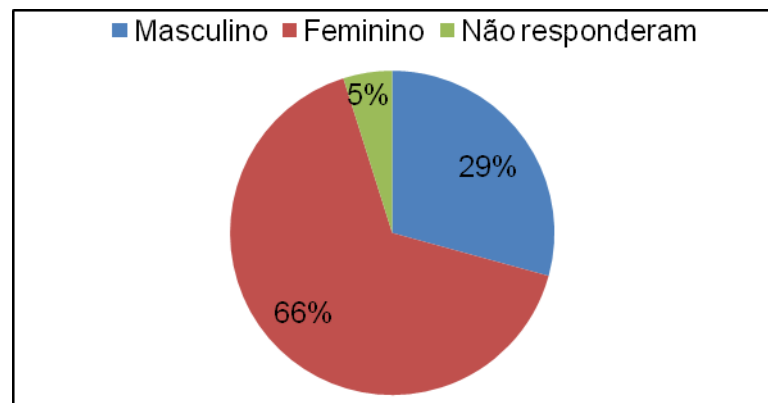
Anterior Seguir

Com o apoio de SurveyMonkey
Crie o seu próprio inquérito online grátis agora!

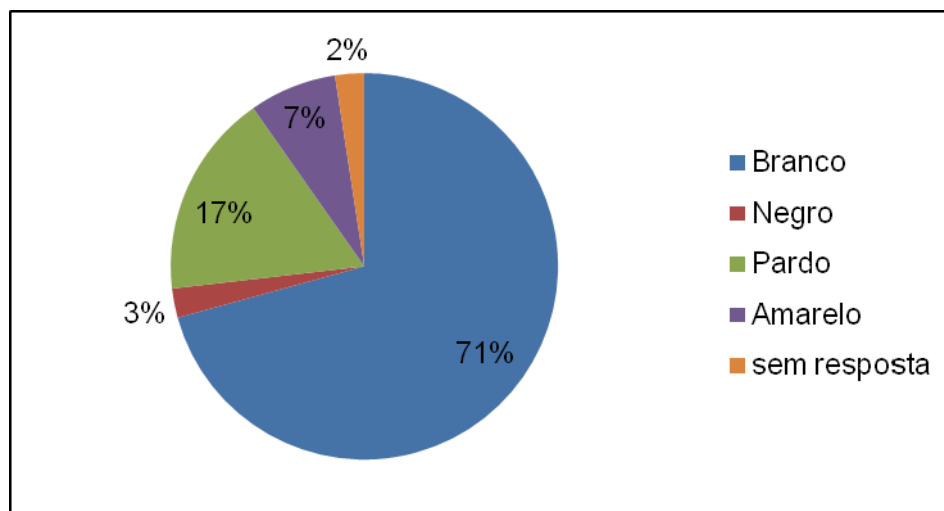
O link de acesso a pesquisa foi enviado para os participantes, sendo estes alunos do 2º do Ensino Médio do período matutino do colégio Hugo Simas, através de seus endereços eletrônicos. Constava ainda a apresentação do pesquisador, o tema a ser pesquisado e a ressalva de que as respostas retornariam no sistema tabuladas em forma de porcentagem e categorização, e o anonimato garantido. A impessoalidade deste questionário *on line* pode ser pertinente na medida em que possibilita respostas mais espontâneas.

Dos 41 questionários iniciados, 30 foram totalmente concluídos. Abrangendo um público de idades entre 15 e 17 anos, faixa considerada normal para se cursar o Ensino Médio.

Com relação ao gênero nos deparamos com uma relevante participação do público feminino, evento que se inverte ao analisarmos a participação do público noturno como poderemos verificar mais adiante, assim neste primeiro momento temos:

Gráfico 1-Classificação por gênero período Matutino.

Quanto ao pertencimento étnico embora seja possível observar a predominância do grupo dos que se classificam como brancos sobre os demais, podemos dizer que os alunos pesquisados pertencem a diferentes grupos étnico-raciais. Com exceção da categoria indígena onde nenhum respondente se classificou como tal, em ambos os momentos da pesquisa, há pelo menos 1 representante para os demais grupos que foram destacados no questionário.

Gráfico 2 - Pertencimento étnico período Matutino

Se somadas a porcentagem entre negros e pardos atingiríamos neste caso cerca de 20% dos participantes apenas. O fato de o colégio estar localizado na área central da cidade pode ser um indicativo para tal resultado, tendo em vista que a maior parte dos estudantes afrodescendentes parece ainda pertencer em sua maioria a colégios periféricos. Fator que chama atenção ainda é que apenas 1 participante não respondeu tal questão ao passo

que os outros 40 responderam, estes poderiam talvez recusar a ideia ainda que por vezes inconsciente, de serem classificados mas não o fizeram. Pode ocorrer ainda de participantes pertencerem aparentemente a determinado grupo, mas não se classificarem como tal, assim é uma resposta que demanda primeiramente uma auto-identificação do sujeito. Apesar de problemática esta categoria foi escolhida para verificar possíveis reações dos alunos, que poderia ser negativa diante da pergunta que pode ser considerada preconceituosa ao remeter a cor de pele.

Para o segundo momento da pesquisa, com o questionário agora impresso foi pedido aos alunos de uma turma do 2º ano¹³ do período noturno do Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL) com idades entre 15 e 19 anos, (observando que pelas características próprias do ensino noturno a faixa etária estende-se ainda que levemente neste caso em particular), que respondessem ao questionário sobre a escravidão negra no Brasil. Embora seja este o tema de nossa pesquisa alguns outros elementos acabaram por se destacar merecendo algumas considerações sendo estes o número de alunos em sala e a postura destes frente ao instrumento de pesquisa.

O número de alunos participantes na pesquisa é o mesmo número de alunos assíduos, 21. Tendo em vista o período em que a pesquisa ocorreu, ou seja, fim de ano letivo, e tendo contato com o livro da turma, no qual são registrados a presença dos alunos ao longo de cada bimestre bem como conteúdos e atividades realizadas, foi possível verificar infelizmente um índice considerável de desistência e frequência irregular às aulas provavelmente pelo fato da presença do aluno trabalhador neste turno com todas as suas particularidades.

Os alunos foram orientados a responder sem buscar referência no caderno, ou livro didático e evitar comentários com os colegas. Explicitou-se para os mesmos que a intenção do questionário era recolher informações sobre o conhecimento e a concepção de cada um frente ao assunto e que assim não haveria um “certo” ou “errado” para as questões, mas que respondessem com seriedade, pois tais informações serviriam para discussões futuras.

A reação de espanto dos alunos frente ao não ter um “certo ou errado” para as questões chamou a atenção, pois eles se mostraram um tanto desconfiados demonstrando certa insegurança, um medo de “errar” que possivelmente vem da forma como estão acostumados a serem avaliados ao longo de sua trajetória escolar. Logo mesmo sendo

¹³ Turma com a qual desenvolvemos o trabalho em sala utilizando a obra de Maria Firmina como será tratado no capítulo V.

apontado que poderia auxiliá-los em algumas dúvidas, mas sem um maior aprofundamento, pois a intenção era buscar o que “eles” entendem pelo tema, ainda assim muitos chamavam até suas respectivas carteiras para perguntar se o que estavam escrevendo estava “certo” insistindo em uma resposta. Torna-se pertinente assim levantarmos breves considerações a respeito da avaliação no nosso sistema escola.

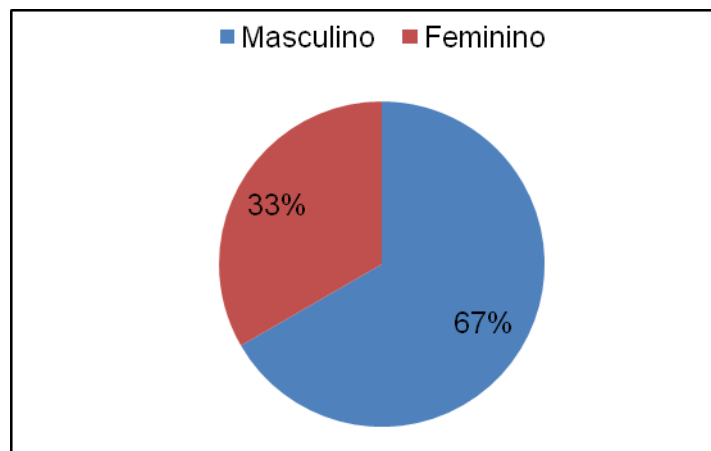
A classificação das respostas em acertos e erros, ou satisfatórios e insatisfatórios, segundo Nogaro e Granella (2004) fundamenta-se numa concepção de que saber e não saber são excludentes, resumindo a avaliação em uma atividade de controle e neste sentido, o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem se resume em notas e provas onde medo de errar é constante. Por isso em muitos casos, os alunos tendem a repetir o que o professor diz e “estudar” passa a ser sinônimo de “memorizar”; neste sentido a “inteligência” do aluno passa a ser medida segundo a sua capacidade de “decorar” conteúdos (NOGARO, GRANELLA, 2004, p. 14).

Inversamente:

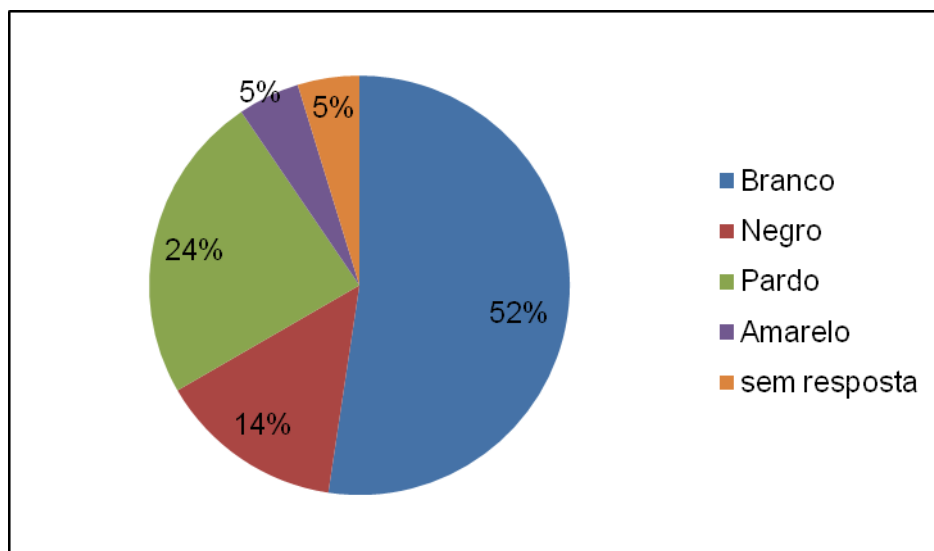
A avaliação crítica vai além deste. Está inserida dentro de um ensino integral, no qual o professor acompanha o processo desenvolvido pelo educando, podendo ajudá-lo no seu percurso escolar, fundamentado no diálogo, reajustando continuamente o processo de ensino, aonde todos chegam e alcançam com sucesso os objetivos definidos, revelando suas potencialidades (NOGARO, GRANELLA, 2004, p. 02).

Neste sentido o “erro” deve ser considerado como uma forma construtiva do saber, como uma fonte de crescimento, e não como uma ferramenta de exclusão. Entretanto, Nogaro e Granella (2004) alertam para o fato de que não basta entendermos o erro se não pensarmos em desenvolver mecanismos para que o professor possa intervir, junto ao aluno, e auxiliá-lo a construir outras hipóteses para um determinado conhecimento transformando o erro em um problema, um diálogo e por fim uma situação de aprendizagem.

Feito essas ressalvas, pudemos verificar que contrariamente ao identificado no primeiro momento com os alunos da manhã em relação ao gênero, há aqui uma superioridade de participantes do sexo masculino. Resultado que pode envolver várias questões entre elas econômicas e sociais as quais poderíamos apenas inferir uma vez que seria necessária uma pesquisa própria para identificá-las, ou ainda pode configurar-se apenas em uma coincidência.

Gráfico 3 - Classificação por gênero período Noturno

Na questão de número 4 com relação à etnia grande parte dos alunos não conseguia se identificar chegando a pedir opinião para os colegas quanto a sua própria cor de pele e outros perguntavam ainda se poderiam deixá-la em branco. Em suma os alunos apresentaram dificuldades ou ainda parecem recusar a ideia de serem classificados. Como resultado tem-se a seguinte situação:

Gráfico 4 - Pertencimento étnico período Noturno

Mais uma vez não foi encontrado, nenhum participante que se classificasse como sendo indígena. Ainda prevalece o grupo dos que se declaram brancos, porém neste caso em menor proporção como podemos visualizar no gráfico. A proporção dos participantes que se declaram negros cresce de forma considerável, levando-se em consideração que no

primeiro momento entre os 41 participantes apenas 1 se declarou como tal, correspondendo a 3% das respostas, e neste caso com um número relativamente menor de participantes, ou seja, dos 21 respondentes 3 se declaram negros elevando agora para 14% a participação deste grupo e subindo assim a soma entre negros e pardos neste caso para 38%. A indagação que surge com este resultado, é se a presença deste segmento mais fortemente evidenciada neste período reflete ainda as desigualdades sociais de nossa sociedade, porém a resposta escapa aos limites desta pesquisa.

3.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS:

Na questão de número 5, o objetivo era coletar informações acerca das concepções de fontes históricas apresentadas pelos alunos do Ensino Médio. Concepções estas, de grande relevância para a pesquisa desenvolvida neste trabalho situado na linha de investigação da Educação Histórica, para qual o uso escolar do documento histórico consiste em um procedimento didático-pedagógico importante ao possibilitar uma leitura contextualizada do passado e assim contribuir no desenvolvimento de uma *literacia histórica* e/ou a aprendizagem histórica.

A questão apresentava as seguintes opções, dentre as quais o aluno poderia marcar a quantidade que considerasse necessária: Carta de Pero Vaz de Caminha (1500); Estátua de Tláloc, divindade mesoamericana da chuva (anterior à chegada dos espanhóis); Cds de músicas diversas; Fotografia Praça Gabriel Martins (Londrina) anos 50; Caderno usado; e ainda: Não tenho nenhuma referência do que seja fonte histórica. Encontramos os seguintes resultados expressos nos gráficos abaixo:

Gráfico 5 - Concepção de fonte histórica apresentada pelo período Matutino

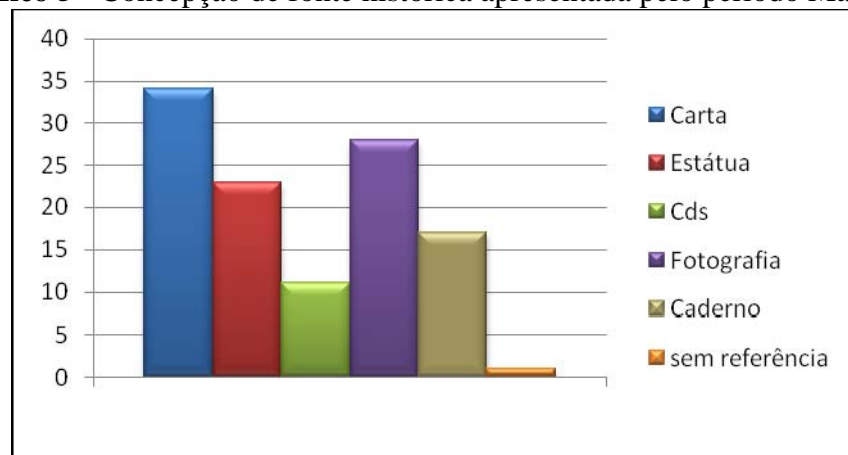
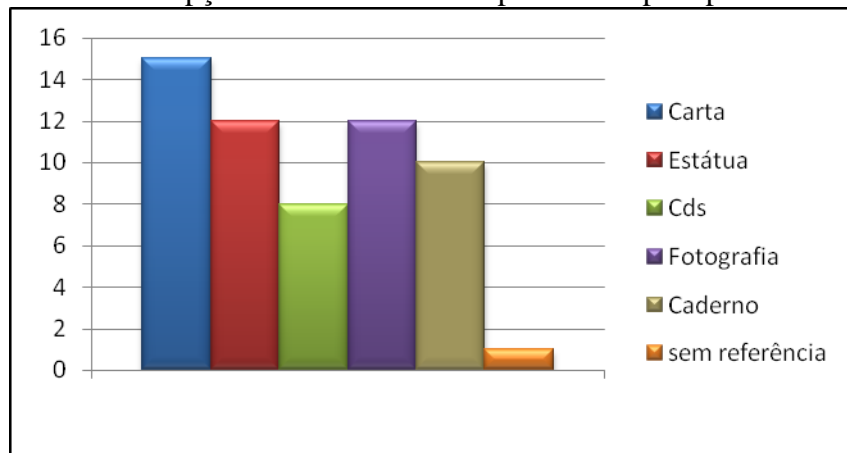


Gráfico 6 - Concepção de fonte histórica apresentada pelo período Noturno

Podemos observar que a ordem das opções mais marcadas foi praticamente a mesma entre os alunos de ambos os turnos sendo esta: Carta de Pero Vaz de Caminha (1500); Fotografia Praça Gabriel Martins (Londrina) anos 50 e Estátua de Tláloc, divindade mesoamericana da chuva (anterior à chegada dos espanhóis). Em cada caso 1 aluno declarou não ter referência sobre o assunto.

As três opções mais cotadas tinham em comum o fato de conter indicação temporal remetendo ao passado, assim as opções “Cds de músicas diversas” e “Caderno usado” parecem ter sido pouco cogitadas por remeterem a marca do presente. Ainda, seja entre as opções mais ou menos cotadas, os alunos parecem privilegiar as fontes escritas como mais fidedignas, como a ‘carta’ e o ‘caderno’ para depois então pensar em outros suportes materiais. Podemos inferir que no caso da Carta de Caminha talvez o façam por terem em algum momento de sua trajetória escolar ouvido falar, ou mesmo entrado em contato com trechos da mesma ao estudar a colonização portuguesa convertendo essa opção perante seus olhos como a mais correta.

O uso de fontes em sala de aula se apresenta ainda segundo Simão (2011) muito limitada à sua dupla função de informação, ou estímulo para a aprendizagem. No entanto seu uso poderia contribuir ainda mais no desenvolvimento de uma *literacia histórica* se usado numa perspectiva metodológica onde haja o confronto de fontes com mensagens divergentes através de questões de cruzamentos de perspectivas sobre o mesmo conteúdo mediante tarefas desafiadoras. Oportunizando a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma

situação dada (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 94) e assim relativizando a noção evidenciada nos resultados obtidos de que “História é a ciência que estuda o passado” e do “escrito verdade” partindo para concepções mais complexas sobre a História e sua construção.

3.3.1. Veículos de Difusão do Tema: As Novelas de Época.

A educação histórica não acontece apenas no ambiente acadêmico ou escolar (RÜSEN, 2001). Por isso, além desses espaços, precisamos nos atentar para outros lugares e meios em que há divulgação e circulação de discursos, imagens e representações a respeito da escravidão negra no Brasil. Através da questão de número 6 a partir da análise das respostas fornecidas pelos sujeitos aos questionários foi possível recolher além dos indícios de sua concepção sobre o tema, indícios sobre o papel de diferentes veículos e ambientes na formação dos imaginários e representações dos sujeitos pesquisados entre eles: Novelas; Filmes; Aulas; Livros e Internet.

Entre os 21 alunos participantes do período noturno, encontramos referência às novelas em 11 falas correspondendo assim a referência mais citada entre estes que além de citá-la mencionam também exemplos: *Escrava Isaura*, *Sinhá Moça*, *Xica da Silva* e *Lado a Lado*. Esta última estava em exibição durante o período em que realizamos a pesquisa e que coletamos os dados dos alunos deste período.

Com relação aos filmes foram encontradas 8 referências porém nesta categoria não citam exemplos, (a forma como foi estruturada a questão não pedia necessariamente que citassem exemplos apenas os suportes), em referência as aulas, ao colégio foram encontradas 5 citações e aos livros 6. Nesta categoria não aparece indicação de quais livros seriam estes.

Dos 40 participantes do período matutino encontramos os seguintes dados. Em primeiro lugar temos as referências às aulas, ao colégio com 17 citações, filmes com 5, sendo que uma destas faz referência ao filme *La Amistad* em particular. As novelas aparecem com 12 citações sem menções de exemplos e os livros aparecem em 10 citações, porém entre este grupo encontramos referência de quais livros seriam estes, no caso “do livro na escola”, “livro do colégio”. Aparece ainda uma referência à Internet.

Nota-se que as novelas foram referenciadas consideravelmente, entre ambos os grupos. Campos infere que:

(...) as telenovelas constituam um veículo privilegiado, pois atingem um conjunto enorme de telespectadores de uma só vez, não se limitam a um curto momento, mas são prolongadas e insistem, em cada capítulo diário, por meses, nas visões que criam. Dessa forma, o poder da persistência e insistência, a grande audiência que possui em nosso país, a força das imagens e a riqueza das produções, além da predileção que têm pelos temas históricos, podem nos ajudar a entender, em grande parte, a formação de representações e imaginários dos nossos alunos (CAMPOS, 2009, p. 221).

Consideramos necessário, dessa forma, ressaltarmos alguns aspectos das produções citadas pelos alunos para dar visibilidade às representações sobre a escravidão nelas veiculadas e que podem ter influenciado os alunos sujeitos dessa pesquisa. As demais categorias filmes, livros, aulas serão consideradas adiante em conjunto com outras informações oferecidas pelos mesmos.

A *Escrava Isaura* foi exibida pela primeira vez na Rede Globo nos anos de 1976 e 1977. Essa novela, de Gilberto Braga, foi baseada em um romance homônimo de Bernardo Guimarães, escrito em 1875. Contou com uma nova versão produzida pela Rede Record, que a exibiu entre 2004 e 2005 e a reprisou em 2006. A obra original, escrita por Bernardo Guimarães no final do século XIX, embora condene a escravidão, reflete as concepções, os conceitos e preconceitos de sua época. No contexto da difusão das teorias raciais e do ideal de branqueamento no Brasil, escolheu-se representar Isaura, que seria uma mulata, filha de uma negra com um branco, como uma linda jovem branca. A representação de Isaura como branca obedece, assim, a imperativos políticos, sociais e culturais de seu tempo (CAMPOS, 2009).

A escrava branca havia sido criada desde seu nascimento segundo os padrões de uma boa educação, destinada aos brancos das camadas privilegiadas. Era humilde e bondosa com todos, brancos ou negros, embora tenha se apaixonado de verdade por um homem branco. Até mesmo o discurso da personagem, na defesa do fim da escravidão, era feito com o mesmo tom humanitário e levemente distanciado, usado por qualquer abolicionista euro-descendente no século XIX (ARAÚJO, 2000, apud CAMPOS, 2009).

Tanto o texto quanto as imagens escolhidas buscam enfatizar a crueldade dos senhores e dos feitores. Temos uma história de sofrimento, desejo de liberdade, castigos seguidos de revoltas, fugas, quilombo, redenção e o final feliz. As relações escravistas nessa produção são vistas como enfrentamento quase cotidiano. Em geral, os escravos são vistos como sofrendores destituídos de qualquer direito ou possibilidade, que só lutam contra a situação de dominação quando se revoltam ou fogem ou utilizam violência.

A exceção segundo Campos (2009) é representada pela escrava Rosa que mostra ser capaz de qualquer coisa para conseguir certos privilégios e não ser castigada: dormia com o sinhozinho e feitor, delatava os outros escravos, fingia-se amiga, etc. No entanto, apesar dessa escrava mostrar outras formas através das quais os escravos conseguiam tornar menos árdua a sua situação, ela é tida na trama como a vilã age assim porque não tem caráter, é orgulhosa, ambiciosa, invejosa. Os escravos de verdade, os bons, não agiriam dessa maneira.

Sinhá-Moça por sua vez foi levada ao ar pela Rede Globo em 1986. A história foi escrita por Benedito Ruy Barbosa e inspirada no romance de Maria Dezenove Pacheco Fernandes. Lucélia Santos, já consagrada como a escrava Isaura, interpretou a personagem título da novela também contando com uma nova versão exibida em 2006, tendo Débora Falabella como protagonista. A telenovela se inicia com uma cena onde Pai José, um escravo velho que já fora rei na África, aparece amarrado ao tronco porque andou falando sobre liberdade. O feitor Bruno, caracterizado como uma pessoa má e covarde, diz que quer ver até onde vai a valentia de pai José e começa a chicoteá-lo na frente da senzala e parece se deliciar com essa oportunidade. Pai José resiste bravamente a cada chicotada sem gritar.

Essa primeira cena já contém inúmeros elementos que vêm reforçar nosso imaginário a respeito da escravidão no Brasil. Em primeiro lugar, salienta-se a crueldade e o sadismo do feitor e em meio a tanta crueldade, surge a figura de Pai José, um verdadeiro herói que não se entrega, que permanece firme em resistir às chibatadas. Resistir mais uma vez significa enfrentar, reagir de forma explícita.

Dentre o universo de vilões e mocinhos presentes em qualquer telenovela, *Sinhá-Moça* se destaca como a filha do senhor de escravos que os defende e que deles se aproxima. A trama da novela gira em torno do amor de *Sinhá-Moça* e Rodolfo, um abolicionista que é alvo do ódio do pai de sua amada, o coronel Ferreira. Rodolfo incorpora o “irmão do quilombo”, um mascarado com uma capa vestido de preto, que durante as noites abre as senzalas das fazendas e liberta os escravos. Os brancos abolicionistas têm papel de mocinhos que se colocam contra os maus, os escravocratas.

Embora a visão da vitimização do escravo e da resistência como fuga e revolta prevaleça, temos alguns elementos novos. O capitão-do-mato é um negro ex-escravo, que procura se diferenciar da massa dos cativos afirmando um lugar de superioridade frente a eles. No entanto, no final da trama ele se arrepende de sua atitude e acaba indo para o quilombo. Há, também, o casamento de uma escrava que é alforriada para se unir a um jovem branco abolicionista. Além disso, exibem-se algumas cenas de relacionamentos fraternais

entre senhores e escravos, principalmente de Sinhá-Moça com sua Bá (CAMPOS, 2009, p. 117).

A terceira novela a que gostaríamos de lançar destaque é *Xica da Silva*, escrita por Walcir Carrasco (sob o pseudônimo de Adamo Angel), dirigida por Walter Avancini e exibida pela extinta Rede Manchete, entre 1996 e 1997, e reprisada, em 2005, pelo SBT. Representada por Taís Araújo, Chica da Silva apareceu como uma mulher poderosa, ativa, que soube bem explorar sua sensualidade; mulher lasciva, capaz de colocar qualquer homem aos seus pés, que se sacrificava por aqueles de quem gostava; mas que, ao mesmo tempo, era extremamente cruel com seus inimigos. A escrava que viveu com o contratador João Fernandes – e foi por ele alforriada – teria escandalizado e enfrentado toda a sociedade do Tejuco ao mostrar sua autenticidade, ao ocupar uma posição social privilegiada e ao denunciar uma hipocrisia moral existente na região diamantina. Através da telenovela, vê-se uma mulher indomável, uma verdadeira representante do espírito de rebeldia dos colonos e dos negros em uma sociedade marcada pelo controle metropolitano.

Lado a Lado foi produzida e passou a ser exibida pela Rede Globo em 10 de setembro de 2012, escrita por Claudia Lage e João Ximenes Braga. O fim da monarquia e da escravidão no Brasil são os panos de fundo da trama de época. Outro tema presente é a emancipação da mulher, representada pelas protagonistas Isabel (Camila Pitanga) e Laura (Marjorie Estiano). Nesta trama por sua vez, da mesma forma que negros aparecem em trabalhos braçais, herança do período da escravatura, eles também são apresentados em situações libertárias, se divertindo em rodas de samba e tocando instrumentos. Isabel é filha de um ex-escravo, e vive com o pai em um cortiço. A coisa que a moça mais gosta de fazer é sambar, e é na roda de samba que Zé Maria (Lázaro Ramos) a vê pela primeira vez e se apaixona, este se revela um habilidoso capoeirista e se encontra injustamente envolvido em confusões por causa disso. Aqui à cultura negra através de uma “boa intenção” restringe-se apenas ao samba e a capoeira.

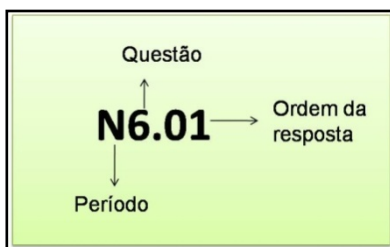
Laura por sua vez, é filha de uma família rica e conservadora e sempre teve uma vida de conforto. É noiva de Edgar (Thiago Fragoso), que a pediu em casamento antes de partir para Portugal, onde se formou em Direito. Durante os quatro anos em que ele esteve distante, Laura também se dedicou aos estudos. Seu noivo está voltando e ela teme que o casamento um ponha fim no seu sonho de ser professora. A mãe de Laura, Constância (Patrícia Pillar) reprova completamente os planos da filha. Para ela é inconcebível que uma mulher trabalhe e estude. Ao reprimir o sonho de Laura, ela acredita que está ensinando à filha como uma moça da alta sociedade deve viver e assegurando assim o casamento dela com

Edgar. Falsa moralista e assumidamente racista, não aceita o fim da escravidão nem a amizade de Laura com Isabel (Camila Pitanga) que almejam o mesmo sonho: lutar por liberdade e igualdade. Liberdade para todas as pessoas e igualdade de condições para negros e brancos, mulheres e homens na sociedade.

Todas essas imagens, versões e representações formadas e divulgadas nestas diferentes produções são fundamentais para compreendermos e analisarmos as representações expressas nas respostas dos alunos.

3.3.2. Concepções Sobre o Tema.

Como dito anteriormente acerca do processo de análise, as respostas dos alunos foram em um primeiro momento fragmentadas de forma a compor categorias buscando assim atribuir sentido aos dados coletados. Dessa forma como se optou pelo anonimato dos participantes e para uma melhor organização e também localização entre os anexos, foi atribuído a cada resposta um código, onde a primeira letra em negrito representa o turno a qual o aluno pertence (N para noturno e M para matutino) seguido do número da questão respondida, e, por conseguinte a ordem das respostas. Ex:



Neste caso temos resposta de participante do período noturno para a questão 6, de número 1.

Feito essas ressalvas, as respostas obtidas para as questões relacionadas ao tema escravidão, foram agrupadas e analisadas em categorias como: Sofrimento/Violência; Escravo/Tratamento; Trabalho árduo; Liberdade/Salário; Escravo objeto; Resistência; Liberdade e Desigualdades.

a) Sofrimento/Violência: As respostas agrupadas nessa categoria apresentam a violência e o sofrimento como marca fundamental da escravidão. Esses seriam os pilares e a base sobre a qual esse sistema teria se desenvolvido no Brasil. O sofrimento expresso na imagem do tronco e do açoite ocupa a parte central dessas narrativas.

N6.01 *dor no tronco, pois na novela sinhá moça mostrou como era a vida dos escravos no Brasil* (masculino, 17 anos - pardo).

N6.04 *Negros amarrados em arvores apanhando de chicote, filmes e novelas* (feminino, 15 anos – branca).

N6.17 *do tronco, aprendi na escola* (masculino, 17 anos – branco).

M6.03 *A primeira imagem que me veem é um negro sendo açoitado colégio* (feminino, 16 anos - branco).

M6.04 *dos negros sendo chicoteados, dos livros na escola, de alguns filme e novelas também* (feminino 17 anos- branco).

M6.05 *negro no tronco, livro do colégio* (masculino 17 anos- pardo).

M6.07 *Escravos apanhando no tronco e sendo obrigado a cumprindo tarefas. Dormindo nas senzalas. Nem de Livros e da Escola* (feminino, 17 anos - pardo).

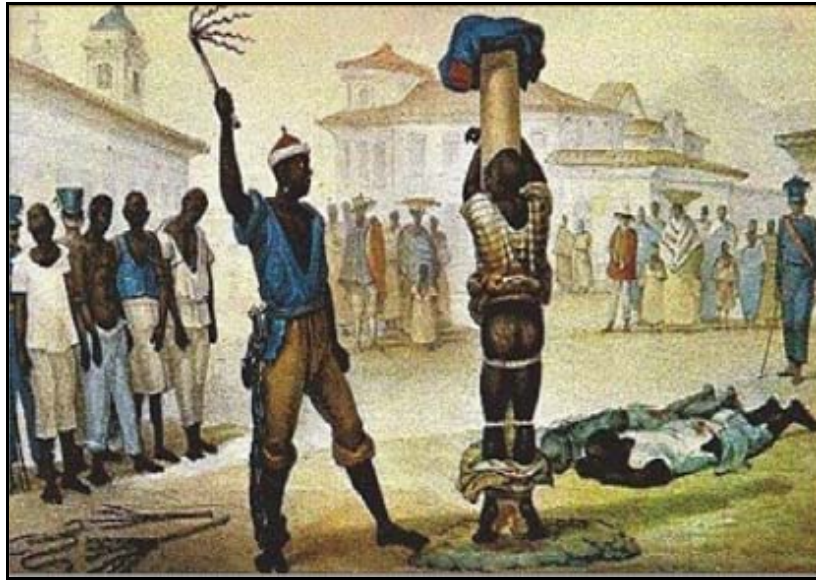
M6.25 *O pelourinho, negros acorrentados, sofrimento. Provavelmente isso provém de novelas e filmes que vi* (feminino 16 anos- branco).

O tronco e o açoite, nesse caso, seriam símbolos dessa violência e **M6.18** *sofrimento dos negros*. Parecem assim empatizar com o escravo que sofre. Sobre a empatia temos que considerar que “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados daquela situação, sem nós próprios as sentirmos” (LEE, 2002, p. 21). Desta forma, quanto à “empatia”, em um primeiro momento podemos pensá-la – de forma inadequada – como categoria ligada ao psicológico e/ou emocional. Porém para Peter Lee, pensando pela epistemologia da História, seria se “colocar no lugar do Outro” tanto do passado como do presente, de duas formas: empatia pela “disposição” (reconhecimento de que ações e pensamentos são próprios de um contexto histórico) e como “realização” (compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal)¹⁴.

Fica evidenciado ainda que essa imagem da violência e do sofrimento provém dos mais diversos meios entre eles as novelas com suas tramas de época, a escola e o livro didático. Quando apresentam a influência das aulas de História é visível que as informações que eles recordam são predominantemente oriundas de imagens que os manuais apresentam (ou o professor trás para a sala de aula), como *Aplicação do castigo de açoite* de Debret, do que do seu conteúdo textual:

¹⁴ Conceito apresentado no capítulo I “História, Literatura e Ensino de História”, ao nos referirmos sobre as premissas que sustentam o trabalho com a Educação Histórica.

Figura 4 - Aplicação do castigo de açoite – Debret



N9.06 (...) sofriam por qualquer motivo, apanhavam na frente de todos com cordas de pontas (feminino, 17 anos- branco). Outra consideração a ser feita é que imagens, como esta são muito utilizadas sem que exista uma maior problematização e contextualização de sua produção, bem como dos elementos que a compõem como um todo, passando a imagem de fonte histórica à ilustração para confirmar esse sofrimento.

b) Escravo/Tratamento: Nesta categoria por sua vez, embora ainda prevaleça de certa forma a categoria “sofrimento”, parece sobressair um tipo de discurso que remete a um tom denúncia, de repulsa, mais fortemente evidenciado ao comparar o tratamento dado aos escravos aos mesmos ou piores conferidos aos animais.

N9.10 Eles viviam como os bois os animais que vivem presos pelo seu dono e maltratados como se fosse se um boi foge do pasto eles vão atrás se ele foge sempre eles mandão matar... (feminino, 18 anos – branca).

N9.17 Que eles viviam praticamente como cachorros e que se fugiam eram dada ate recompensa para pegá-los (masculino, 17 anos – branco).

N9.18 A vida deles eram muito desvalorizadas eram tratados como animais imundos (masculino, 19 anos – negro).

M9.02 eram tratados como objetos, considerados sem alma. onde seus donos o tratavam como 'animais de estimação' (feminino 16 anos- branco).

M9.06 Eram tratados com muita violencia, como animais ou alguma propriedade privada (feminino, 16 anos- branco).

M9.08 eram usados como objetos e animais (feminino, 16 ano- pardo).

M9.15 Os escravos eram tratados como propriedades e animais (feminino, 16 anos-branco).

M9.17 os escravos eram tratados como animais ou pior como objetos vendidos e comprados como propriedade dos brancos (masculino, 17 anos-amarelo).

M9.19 Eram tratados como animais (feminino, 16 anos- branco).

Esta comparação aos animais se deve pelo fato de entre outras coisas o escravo não ter acesso à **N9.13** (...) *alimentação saudável, nem estudos* (feminino, 15 anos – pardo) **N9.15** (...) *apanhavam muito e não tinham boa alimentação* (masculino, 18 anos-branco) eram **N9.20** (...) *diariamente torturados com varias armas (...) sem descanso e nem alimentação adequada.* (...) (masculino 15 anos - amarelo) **N9.21** (...) *eram matratados, por exemplo, comida escassa, lugares ruins para dormir e etc.* (masculino, 16 anos -pardo). Assim levavam **N9.03** *Uma vida sofrida, onde ocorria muitas injustiças e controvérsias, onde houve muitos escravos mortos* (masculino, 17 anos – negro) **N9.11** *Uma vida sofrida surrada e em situações desumanas, precárias* (feminino, idade ? negra).

c) **Trabalho árduo:** Na categoria ‘trabalho árduo’ a lista de exemplares de fala dos alunos é longa, mas essas citações são suficientes para indicar que quando abordam o tema do mundo do trabalho escravo, o fazem de forma a retratá-lo como sendo extremamente duro. O trabalho é exaustivo, acontece dia e noite e não há muita chance de descanso.

N6.06 *a escravidão de trabalho de pessoas negras na época se acreditavam inferiores e escravizavam essas pessoas, para trabalho pesado. Dos 3.* (feminino, 17 anos branco).

N6.08 *Pessoas negras trabalhando noite e dia apanhando de chicotes, sendo muito maltratados. Essa imagem vem de filmes e novelas* (masculino, 16 anos – branco).

N6.10 *Pessoas apanhando de chicotes pessoas que trabalham dia e noite e se não trabalham eles fazem elas elas sofrerem* (feminino, 18 anos – branca)

M6.08 *Pessoas negras sendo maltratadas e fazendo serviços pesados para pessoas brancas. De tudo que já ouvi nas aulas, li, filmes....*(feminino, 16 anos - branco).

M6.10 *a primeira imagem que vem na cabeça é os negros trabalhando nas plantações, pois é o que é mais retratado em filmes e novelas* (feminino, 16 anos- amarelo).

M6.13 *negros usando a força do trabalho. das aulas do colégio* (feminino, 16 anos branco).

M6.14 *Pessoas trabalhando duro, sendo torturadas, sendo exploradas, de Filmes, Livros e das Aulas* (masculino, 17 anos- branco)

M6.17 *De pessoas negres com algemas nas maos toda amarradas e sendo forçadas a trabalhar sem nenhuma remuneração, desde começo da colonizção onde aprendemos isso no colégio* (feminino, 17 anos- branco).

M6.26 *negros trabalhando o dia inteiro. de filmes e novelas* (masculino, 16 anos-branco).

N9.14 *o modo de vida trabalhar para o fazendeiro em troca de comida o escravo não tinha vez apanhavam eram humilhados sem eles terem opção nenhuma* (masculino, 17 anos- branco).

N9.21 *O que eu sei é que os escravos eram obrigados a trabalhar e não eram pagos para no e eram tratados como mercadoria, nas maioria das fazendas eram matratados, por exemplo, comida escassa, lugares ruins para dormir e etc* (masculino, 16 anos –pardo).

A sociedade escravista foi, dessa forma, representada como fundamentada no trabalho constante, sem momentos de descanso, porém o único exemplo citado de atividade desempenhada pelos escravos é a da lavoura, representada também aparentemente pelos termos “fazendeiros” e “fazendas”. O termo trabalho aparece não para remeter as atividades desempenhas pelos cativos, mas para enfatizar ainda o sofrimento do escravo anteriormente simbolizado na imagem do tronco e do açoite e agora no trabalho ‘dia e noite’, aparentemente sob constante vigilância **M6.15** *Pessoas negras trabalhando e um homem com um chicote na Mão (...)* (feminino, ? anos- negro). Aqui a vida do escravo é resumida ao trabalho, ao castigo físico, a vários tipos de violência e privações. Não há destaque para a variedade de atividades que eram praticadas pelos escravos, com exceção para uma resposta em que encontramos certa diferenciação não só das atividades bem como de sujeitos: **N9.02** *Que naquela época eles eram negociados como objetos eles eram comprados pelos fazendeiros para trabalhar nas fazendas dos senhores, e as mulheres como empregadas nas casas, e as crianças também* (masculino, 18 anos - branco).

O escravo foi utilizado em inúmeras outras atividades, estas não se limitaram às plantações ou às cozinhas das casas-grandes, porém diferente das anteriores, neste caso o aluno insere em sua narrativa elementos que apontam para a complexidade da vida escrava no Brasil. Isso não significa que a violência e o sofrimento não estejam presentes nessa narrativa, mas é possível perceber a introdução de elementos da nova historiografia da escravidão.

De um modo geral os alunos parecem revelar certa compaixão para com o escravo que sofre, assim manifestam opinião, denunciam injustiças e nessa perspectiva, para denunciar a injustiça, enfatizam o sofrimento citando os castigos e a exploração do trabalho.

d) Liberdade/Salário: Para definir liberdade muitos alunos o fazem ao contrapor o trabalho escravo aquele *trabalho pesado onde os escravos eram obrigados a trabalhar e não eram pagos* ao trabalho livre: o salário aparece como valor associado à liberdade.

N7.12 *A liberdade é diferente porque ao invés de trabalhar sofrido apanhando e etc a liberdade você escolhe trabalhar mas ganhando dinheiro* (masculino, 19 anos - branco).

N7.16 *Na escravidão você trabalha para não receber, e não ser livre na liberdade você trabalha para receber, tendo uma liberdade limitada* (masculino, idade? Etnia ?).

N7.21 *Na escravidão você trabalha sem fins lucrativos e não possui liberdade de ir e vir. Na liberdade você é remunerado e tem liberdade de ir e vir* (masculino, 16 anos - pardo).

N7.03. *Liberdade= é o livre arbítrio de expressão de uma pessoa. Escravidão: Vida dedicada a obrigações sem boa remuneração etc.* (masculino, 17 anos – negro).

Quando falam do par indissolúvel trabalho - salário. A noção crucial que sublinham não é tanto o salário, enquanto dinheiro, mas mais o direito ao pagamento por um trabalho ou tarefa realizada. “Subjacente a este ar existe um sequente salário - dinheiro que não só permite a compra de produtos que dão bem estar e prazer as pessoas, como também simboliza independência” (PEREIRA, 2003, p. 207), esta é vista como sinônimo de liberdade ou pelo menos como condição relevante para o ser “livre”.

N7.08 Liberdade é quando você é “independente”. Escravidão é quando uma pessoa é “presa” no trabalho, dependente total de seus senhores (masculino, 16 anos – branco).

M7.12 liberdade é ser independênde e escravidão é o oposto (feminino, 16 anos- branco).

Assim as condições de trabalhos presentes nestas falas é que diferenciariam a escravidão da liberdade para este grupo: *M7.10 Liberdade pra mim é ter condições dignas de trabalho e acesso a garatia de seus direitos humanos. Escravidão é qualquer tipo de humilhação, preconceito, ou trabalho explorado em péssimas condições (feminino, 16 anos-branco).*

e) Escravo objeto - Ao analisar a categoria ‘escravo-objeto’ encontramos uma visão mais tradicional do tema ao considerar o cativo apenas como objeto da relação escravista e não um agente histórico. O que pode ter contribuído para a ocorrência das demais categorias até aqui analisadas, onde o escravo é retratado em constante sofrimento.

N9.09 Os escravos tinham seus donos e quando não os queriam mais ou precisavam de dinheiro eles eram vendidos por um alto valor a outros senhores que tinham um poder aquisitivo muito alto (feminino, 17 anos – branco).

N9.15 Os escravos eram vendidos por pessoas, para fazer servicos de outras pessoas e ainda apanhavam muito e não tinham boa alimentação (masculino, 18 anos- branco).

N9.19 O modo de vida era tipo comercio era vendidos tratados como moeda de troca (Masculino, 18 anos - pardo).

M9.01 A venda de escravos era totalmente comparada à de um objeto (masculino, 16 anos pardo).

M9.04 eram tratados como mercadorias (feminino, 17 anos- branco).

M9.10 Os escravos muitas vezes eram tratados e até vendidos como se fossem mercadorias. Os compradores queriam escravos mais jovens e tinham prioridade os escravos com dentes mais conservados. Os que viviam como escravos trabalhavam muito e eram torturados sem receber nada. (feminino, 16 anos- branco).

M9.20 Os escrevaos eram tratados como mercadorias,e eram vendidos como se fossem animais ou produtos (feminino, 16 anos- branco).

Dessa maneira, o escravo é visto como um ser submisso aos poderes e desejos de seu senhor, incapaz de influenciar nas transformações sociais e sem lugar para expressar suas convicções e tradições culturais. Assume, assim, um papel de vítima em um sistema cruel contra o qual não tinha muita condição de lutar. Nessa perspectiva, o escravo era equiparado a uma mercadoria, reduzido à condição de coisa.

f) Resistência: A questão de número 8 dirigia-se especificamente a esta categoria. Apresentava as seguintes opções, dentre as quais o aluno poderia marcar a quantidade que considerasse necessária: Fugas coletivas ou individuais; Assassinatos; Suicídio; Preservação da crença; Formação de Quilombo; n.d.a pois o escravo nada poderia fazer para reverter sua situação. Encontramos os seguintes resultados expressos nos gráficos a seguir:

Gráfico 7 - Concepção de resistência escrava apresentada pelo período Matutino

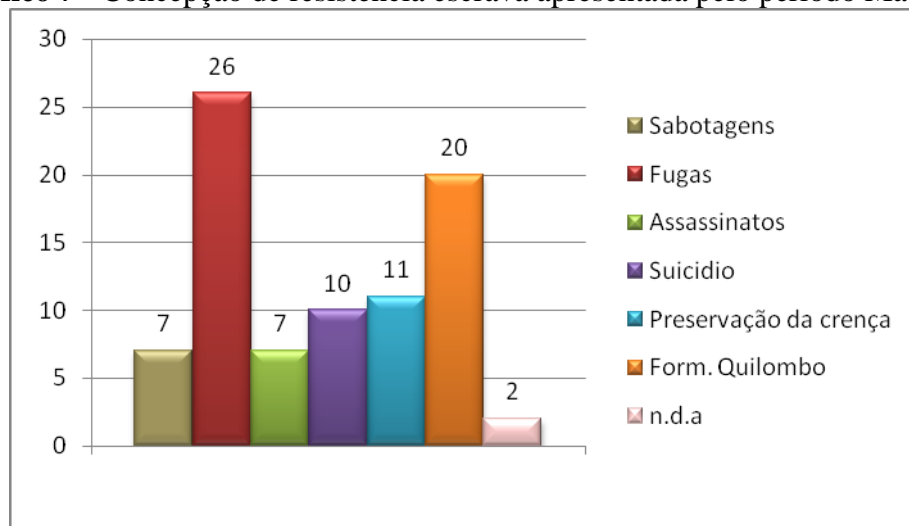
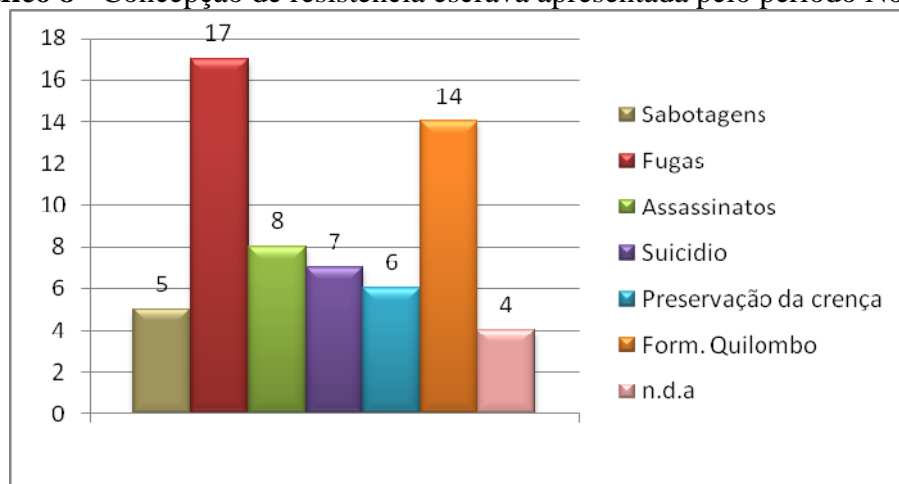


Gráfico 8 - Concepção de resistência escrava apresentada pelo período Noturno



Em ambos os casos temos a prevalência das formas explícitas de resistência de acordo com a visão tradicional do tema: as fugas e a formação de quilombos, que representam as formas mais divulgadas pelos diferentes meios de difusão. Ao levantarmos algumas considerações sobre as novelas de época, por exemplo, podemos perceber que entre as novelas citadas pelos alunos, a presença das fugas, do quilombo é uma constante fazem parte do desenrolar de suas tramas, estão assim também baseados em concepções que há muito estão arraigadas no imaginário de nossa sociedade.

Já como terceira opção os grupos pesquisados divergem, temos a ‘preservação da crença’ para o grupo do matutino, e ‘assassinatos’ para o noturno. Ressalta-se, porém que em ambos os grupos pesquisados encontramos mais que uma marcação para todas as opções apresentadas, as respostas parecem assim distribuídas. Logo não podemos dizer que não consideram a chamada resistência cotidiana, mas esta permanece em segundo plano, parece não haver tanta informação a sua disposição com relação a estas, quanto as que parecem ter conferido uma maior “credibilidade” para suas primeiras opções.

Embora em um número um tanto reduzido não podemos de forma alguma descartar que neste estudo em particular, ainda que de forma tímida, os alunos parecem apresentar elementos que apontam para uma visão mais crítica, que considera a complexidade da vida escrava no Brasil em consonância com a nova historiografia sobre o tema, sobretudo ao marcarem a preservação da crença como forma de resistência cultural ao sistema escravista transpondo o foco na resistência de forma explícita.

Assim nesta questão em particular, embora prevaleçam às formas explícitas, não deixam de considerar a resistência cotidiana, entretanto nas outras narrativas distribuídas ao longo do questionário, quando em suas respostas evidencia-se alguma possibilidade resistência, além prevalecer somente as formas explícitas, essas acabam sendo frustradas quando não “inúteis”. Não há indícios que indiquem que a resistência teve implicações relevantes para a superação do escravismo correspondendo a mais que atos de pura ‘rebeldia’.

N6.16 *Um escravo amarrado em um tronco, enquanto outro fugia para tentar a liberdade, que para um negro naquele tempo era impossível minhas fontes são livros, filmes, novelas e aulas (masculino, idade? Etnia ?).*

N9.04 *Naquela época eles eram “comercializados” como objeto, ou seja vendido. E quando eles fugiam as pessoas que achassem e trouxessem de volta ganhavam recompensa (feminino, 15 anos – branca).*

N9.05 *Eles viviam presos em casa de Patrões ou até mesmo quilombos quando fugiam ou praticavam algum tipo de coisa que não agradavam, eles apanhavam ou até mesmo pagavam com a vida (masculino, 19 anos – pardo).*

M9.09 *os escravos não aguentavam e tentavam de qualquer forma fugir para os quilombos mas as vezes acabavam capturados, já que os viam como mercadoria (feminino, 16 anos amarelo).*

M9.11 *Os escravos eram tratados como mercadorias, trabalhavam de modo exaustivo, sua alimentação era muito fraca, alguns fugiam, porém eram capturados e castigados (...)(feminino, 16 anos- branco).*

Entre as respostas apresentadas nesta categoria a última **M9.11** em sua continuação nos chama atenção pelo aparente conflito conceitual apresentado entre escravidão e servidão. **M9.11** (...) *estavam presos à terra, sofriam intensa exploração, eram obrigados a prestarem serviços à nobreza e a pagar-lhes diversos tributos em troca da permissão de uso da terra e de proteção.* Tem se aqui claramente retratadas as relações de suserania e vassalagem pertencentes ao sistema feudal. Esse tipo de conflito raramente é expreso, demonstrando mais uma vez a importância que o levantamento das ideias prévias dos alunos desempenha no processo de ensino-aprendizagem. O ser escravo ou ser servo aparece como coisas sinônimas neste caso não se concebem que ser servo não implica necessariamente em ser uma propriedade.

Ao contrário do enfoque “dor e sofrimento”, os estudantes na categoria ‘resistência’ parecem ter poucos elementos para tratar da questão. Embora manifestem simpatia pela rebeldia dos escravos não há muito que dizer, não há informações suficientes que dêem suporte para um discurso mais detalhado ou aprofundado.

g) Liberdade: Ao procurar definir liberdade foi possível constatar ainda (para além da categoria “Liberdade/Salário” analisada acima para contrapor à categoria “Trabalho árduo”), que liberdade para grande parte dos alunos seria ter **M7.07** *A opção de escolha* (feminino, 16 anos- branco) de ação:

N7.09 *Se você tem liberdade você pode fazer praticamente o que você quer na escravidão ela te dá um dono, te coloca como um produto* (feminino, 17 anos – branco).

N7.10 *A liberdade que todos são livres pra fazerem o que querem e escravidão e que tem que fazer tudo o que pede o que manda* (feminino, 18 anos – branca).

N7.13 *Liberdade é ser livre, poder fazer o que quiser sem regras ou leis, e escravidão é diferente os escravos tem que obedecer seus donos* (feminino, 15 anos – pardo).

N7.17 *que liberdade você tem direito de escolher um trabalho e onde morar, na escravidão ele era obrigado* (masculino, 17 anos – branco).

M7.06 *Liberdade é você poder fazer as coisas sem ser obrigado, fazer suas próprias escolhas. Escravidão alguém toma as decisões por você, e não deixar você nem ao menos discutir* (feminino, 17 anos- pardo).

M7.09 *para mim a liberdade é ter direito sobre você mesmo, poder fazer suas próprias escolhas, já a escravidão para mim é um tipo de prisão na qual se é presos sem se cometer um crime e se é obrigado a trabalhar sem liberdade de nada* (feminino, 16 anos- amarelo).

M7.11 *Na liberdade eu tenho a oportunidade de escolher o que é melhor, na escravidão não existe essa escolha* (feminino, 16 anos- branco).

M7.13 *Liberdade: quando a pessoa ela tem o direito de fazer o que bem entende sem ninguém, falando o que deve ou não fazer. Escravidão: a Pessoa sendo usada pelo povo que tem uma condição de vida melhor do que ela* (masculino, 17 anos- branco).

M7.19 *Liberdade você escolhe o que você faz mas na escravidão você é obrigado a fazer as coisas* (masculino, 17 anos – amarelo).

M7.22 *Liberdade é quando se esta livre para fazer suas escolhas. Escravidão é ter que agir contra a sua vontade e sem ganhar nada em troca* (feminino, 16 anos- branco).

M7.27 *Liberdade é ter a sua vontade realizada, como um ato de caminhar livremente ou fazer suas escolhas e escravidão é quando você está submisso a vontade alheia, da forma como o outro quer* (feminino, 16 anos- branco).

Aparentemente os alunos indicam uma concepção muito concreta de liberdade – é o direito de ter tudo o que o escravo não tem – e está muito próxima da ideia de dignidade, de direitos sociais (ao trabalho digno, ao próprio sustento...) mais que de direito civil ou político.

M7.17 *Liberdade pra mim seria ter escolhas e escravidão seria não ter escolhas nem direitos* (feminino, 16 anos- branco).

N7.02 *Que os negros podem ser livres também, ter seu direito na sociedade* (masculino, 18 anos - branco).

N7.18 *Escravidão você vive preso ao seu comandante e liberdade não você tem seu direito de expressão* (masculino, 19 anos – negro).

M7.25 *Direitos para fazer as coisas* (masculino, 17 anos- branco).

Embora indiquem que: **M7.01** *Escravidão é uma forma totalmente contrária à liberdade* (masculino, 16 anos- pardo), **M7.20** *é uma coisa completamente oposta da outra né* (feminino, 16 anos- branco), e que **N7.13** *Liberdade é ser livre, poder fazer o que quiser*

sem regras ou leis(...) há também quem considere ambas como instituições aproximadas considerando que o que as diferenciam é: **N7.06** *Pouca coisa, a escravidão: é quando você é torturado, obrigado a trabalhar, é mantido até preso porém na liberdade, que temos hoje é um tipo de escravidão, somos obrigados a trabalhar para ganhar tudo o que precisamos para viver provem dele* (feminino, 17 anos branco). Encontramos também algumas ressalvas com relação aos limites dessa liberdade nas seguintes falas: **N7.07** *Liberdade é vc ser livre para fazer o que quiser respeitando leis e regras* (feminino, 18 anos – branca) **N7.16** *Na escravidão você trabalha para não receber, e não ser livre na liberdade você trabalha para receber, tendo uma liberdade limitada* (masculino, idade? Etnia ?). Parecem apresentar uma visão mais complexa sobre o que seria essa liberdade ao relativizá-la.

Entretanto ao procurar diferenciar os conceitos “escravidão” e “liberdade” os alunos de um modo geral acabam realizando o anacronismo, não só pensam a questão da escravidão com o olhar de hoje, como também entendem a liberdade conforme suas próprias experiências e desejos de liberdade. Ao contrário disso, no ensino/aprendizado de história o exercício empático de colocar-se no lugar do outro, sendo este outro um agente histórico é uma forma de compreender os fenômenos sociais, que requer analisar não somente o fato ocorrido, mas também considerar as finalidades, o contexto e a atuação. Assim, ter uma atitude empática é compreender o passado sem apoiar-se em concepções contemporâneas. O que exige um movimento de descentramento, de afastamento do sujeito dos seus próprios e particulares pontos de vista, de suas percepções sobre ser e viver no tempo presente (ANDRADE, et al, 2011). O que possibilita o surgimento de um raciocínio histórico, uma *literacia histórica* importante para o desenvolvimento de competências históricas, como a interpretação e a orientação temporal.

h) Desigualdade: Pereira (2003) enuncia que as ideias da escravatura são uma influência forte e persistente, porque afetam a sensibilidade estética e moral dos alunos. E este fato ocorre, porque elas mostram comportamentos que são inaceitáveis face aos seus valores, valores estes que informam as suas ideias do que uma relação humana é, ou deve ser. Assim **M9.03** (...) *diferente do que aconteceu ali, e temos que estar feliz que a escravidão acabou* (feminino, 16 anos branco).

Contrariamente a esta afirmativa, no entanto percebe-se em algumas narrativas uma relação passado - presente que busca denunciar a continuidade de algumas situações ruins do tempo da escravidão na nossa realidade atual. Há que se considerar que as narrativas agrupadas nesta categoria pertencem a alunos que se identificaram como sendo negro ou pardo:

***M7.14** Liberdade Brancos escravidão:negros Muitos querem fazer de conta q naum e assim mas anda e assism como por exemplo as vagas na universidade etc...(feminino,? Negro).*

***N6.18** Desigualdade entre brancos e o negros e sofrimento entre os negros (Masculino, 19 anos – negro).*

***N6.05** Vem a imagem de sofrimento na parte de pessoas pretas, ou seja algum tempo atrás muito sofrimento, ate hoje nos deparamos com algum tipo de preconceito em relação a cor da pele. (masculino,19 anos – pardo).*

Parecem denunciar a negação ou indiferença à situação de desigualdade que ainda marca parcelas expressivas da sociedade brasileira como discutido ao longo do capítulo II.

A partir dos dados coletados, em especial, na junção das categorias “sofrimento” e “resistência”, observou-se que os alunos investigados ainda concebem o escravo, como “coitado”, aquele que nada poderia fazer para mudar sua condição. Também, parece faltar aos alunos subsídios para caracterizar a chamada resistência seja ela de forma explícita ou não. Possivelmente, a representação do negro, sempre associada ao trabalho pesado e aos castigos corporais, apresentada no processo didático-pedagógico e nos meios midiáticos tenha reforçado esta visão como também podemos inferir que talvez o façam ainda, devido à empatia que sentem em relação ao escravo. A resistência, talvez seja um elemento que não tenha o poder de causar tanta empatia como a dor do Outro.

***N9.20** Pelos meus conhecimentos, os escravos eram diariamente torturados com varias armas e também eram castigados pela quantidade de horas de trabalho, sem descanso e nem alimentação adequada. Os escravos muitas vezes também planejavam fugas coletivas e individuais (masculino 15 anos - amarelo).*

Esta “reconstrução” do passado realizada pelo aluno através de exercícios empáticos tem por base seu próprio conhecimento que ele utiliza como marco assimilador a partir do qual se outorgam significados a novos objetos de conhecimento (PEREIRA, 2012). O fato dos alunos terem à sua disposição vários tipos de recursos informativos cria um processo conflituoso de seleção, gestão e compreensão das fontes históricas. Infelizmente, este conflito é silencioso e privado, raramente audível. Sendo necessário adotar-se uma atitude didática diferente proporcionando situações onde os alunos possam explicitar e ter consciência do conhecimento que possui, e os modos como ele interfere ou coexiste com o conhecimento histórico que aprendem na escola (PEREIRA, 2003).

Ao longo das repostas nota-se também uma dificuldade em se atribuir a esta ou àquela categoria a influência de um único veículo de difusão de representação, pois estes aparecem de forma distribuída ao longo das falas, sendo citado pelos alunos mais que uma referência para suas respostas. Com exceção para uma resposta onde a aluna atribuiu por si cada ideia a sua respectiva influência: **M6.19** *Imagens de negros sofrendo no navio Amistad (filme) ... engenhos de açúcar , senzalas , zumbi dos palmares , lei áurea (colegio) .. eram chicoteados pelos seus senhores (novelas)* (feminino, 16 anos- branco).

Ensinar e aprender história é “saber entender – ou procurar entender – o “Nós” e os “Outros”, em diferentes tempos, em diferentes espaços” (BARCA, 2005, p. 16). O que propõe se aqui, não é oferecer aos alunos uma visão épica, heroica nem de considerar a escravidão como um campo de concentração onde o escravo foi totalmente vitimizado, mas sim, diferenciar o sujeito social e oferecer ao aluno, para além denúncia da violência, a oportunidade de reconhecer a face do escravo para que dele se construa uma representação como sujeito histórico, dono de sua própria história, considerando a emoção, o sentimento, mas também sua capacidade de reflexão. Em busca desse objetivo propomos o uso da obra de Maria Firmina dos Reis, Úrsula como mediadora no ensino da escravidão negra no Brasil.

Segundo Schmidt (2009) a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva com conhecimento histórico, além de uma exteriorização, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro.

CAPÍTULO IV

MARIA FIRMINA DOS REIS, VIDA E OBRA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA DAS MULHERES E DOS AFRODESCENDENTES NO BRASIL

Maria Firmina dos Reis aventurou-se a escrever dentro das possibilidades que a sociedade brasileira do século XIX impunha a época, driblou as agruras de seu tempo e em 1859 publica seu romance “Úrsula”, obra singular por ser composta por uma mulher de descendência africana na qual evidencia a condição de desigualdade a que as mulheres, africanos e seus descendentes estavam submetidos no Brasil oitocentista, em decorrência do regime patriarcal. Arte e vida se entrelaçam e vem contribuir para o resgate desses sujeitos históricos, “essa obra atribuiu ao negro a configuração até então negada: a de ser humano, portador de sentimentos, memória e alma (MENDES, 2006, 2008)”.

4.1 NA BUSCA POR UMA HISTÓRIA DAS MULHERES

Segundo Melissa Mendes, (2012) se desde a *Escola dos Annales*, que pretendia ampliar o leque de fontes e observar a presença de pessoas comuns, deslocando os objetos dos historiadores dos grandes homens e seus grandes feitos para uma história “vista de baixo”, a História das Mulheres reorientou os interesses para a discussão e entendimento das mulheres e de suas relações – sociais, políticas e econômicas, etc. – entendendo-as como agentes históricos. Demonstrando que, apesar do “silêncio das fontes” ou mesmo da forma como foram representadas pelos homens, elas participaram de alguma forma dos processos históricos ao longo do tempo.

Nas palavras de Suely Costa (2003, p. 199), “só por admiti-las como sujeitos históricos, colocam-se de pernas para o ar muitas certezas e modelos universais de análise dos sistemas de poder e subordinação nas relações sociais de qualquer tipo”. Para Mary Del Priore:

A história das mulheres não é só delas, é também a história da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história de seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos (PRIORI, 2010 apud MENDES, 2012, p. 04).

Ainda, segundo Melissa Mendes (2012) mais recentemente uma nova categoria de análise foi inserida nos campos de estudo da História: a questão de gênero. Trazendo um novo significado, uma nova forma em se lançar o olhar para a problemática da mulher.

A análise de gênero considera a ideia de desconstruir a questão da naturalização como fator principal. *Grosso modo*, o sexo – homem / mulher – é algo natural, biológico, assim, o que diferencia sexualmente os homens das mulheres são fatores meramente biológicos. Enquanto que o gênero parte da noção de que as diferenças socioculturais entre homens e mulheres são historicamente construídas. Sendo assim, elas sofrem alterações ao longo do tempo histórico, podendo ser analisadas, interpretadas e modificadas ao longo desse tempo (MENDES, 2012, p. 05).

O conceito de gênero contém um conjunto de configurações do político, saídas de tensões e conflitos, mas também de consentimentos que marcam experiências do dia-a-dia de homens e mulheres, depende de um “acordo social” que delimita os papéis desempenhados pelo gênero feminino e masculino, podendo mudar dependendo do período histórico e da sociedade na qual os estudos são elaborados. Compõe-se tanto de matéria intelectual como daquela de senso comum, ambas de difusa circulação no meio social (COSTA, 2003). Neste sentido a categoria *gênero* reporta a uma construção social que delimita os papéis desempenhados por cada um dos sexos na sociedade. “Não é algo taxativo, que dependa da questão biológica entre os sexos, porque uma pessoa pode ter determinado sexo e adotar para si o *gênero* “oposto” ” (FOLLADOR, 2009, p. 04). Entretanto a categoria gênero se encontra ainda em debate não devendo, portanto, ser considerada uma ferramenta de uso coletivo e homogêneo para aqueles que vivenciam a pesquisa sobre a temática feminina.

De forma sucinta podemos dizer que os novos métodos e teorias vieram a contribuir no desenvolvimento das pesquisas historiográficas relacionadas à história das mulheres. O acesso à fontes históricas variadas como as literárias, permitem abranger diversas “vozes” dos excluídos da história evidenciando práticas sociais despercebidas e reinventando o modo de pensar a história (COSTA, 2003). Ressaltando que quando um historiador se propõe a utilizar em sua pesquisa uma fonte literária, deve analisá-la levando em consideração, em primeiro lugar o momento histórico no qual esse texto foi escrito, ou seja, sua historicidade – e isso serve para qualquer fonte como debatido no I capítulo da presente dissertação. Mellisa Mendes (2012) ao partir de Peter Burke entende que para cada fase das

sociedades, há um tipo específico de literatura que se sobressai e que está de acordo com as representações que essa sociedade faz de si mesma e do momento em que vive.

O romance “Úrsula” escrito no século XIX por uma escritora maranhense, Maria Firmina dos Reis, será assim considerado aqui uma riquíssima fonte por contribuir não só nesta busca, pelos “rastros” deixados pelas mulheres, por se constituir em uma denúncia à opressão a que a mulher brasileira estava submetida no Brasil Oitocentista, mas, sobretudo pelo deslocamento que confere a figura do negro dentro do romance da condição de objeto à condição de sujeito da ação. Sendo a escravidão, tema do livro, abordada “(...) a partir do ponto de vista do *outro*” (DUARTE, 2006 apud CAPUANO, 2008, p. 02).

4.2 MARIA FIRMINA DOS REIS: BIOGRAFIA E AS AGRURAS DE SEU TEMPO

Maria Firmina dos Reis nasceu em 11 de outubro de 1825, no bairro de São Pantaleão, na Ilha de São Luís, capital da província do Maranhão, registrada por João Esteves e Leonor Felipa dos Reis. Filha “bastarda”, fruto do provavelmente incomum relacionamento amoroso entre uma portuguesa e um escravo africano. Era prima do escritor maranhense Francisco Sotero dos Reis por parte de mãe. Viveu com a avó, a mãe e as suas primas em Guimarães, para onde se mudaram quando ela tinha cinco anos de idade (MENDES, 2006, CARVALHO, 2006, FERNANDES, 2010, SILVA, 2011).

Maria Firmina foi autodidata, por esforço próprio conseguiu romper a cadeia da exclusão das mulheres no mundo das letras. Conseguiu aprovação em concurso público para lecionar Primeiras Letras em Guimarães, interior do Maranhão (1847); publicou seu primeiro romance, *Úrsula* (1859), sob pseudônimo (“Uma maranhense”); publicou ainda o romance indianista *Gupeva* (1861), as poesias de *Cantos à beira-mar* (1871) e o conto *A escrava* (1887), além de ter contribuído grandemente na imprensa maranhense com poemas, ficções, crônicas e até enigmas e charadas (*Verdadeira Marmota, Semanário Maranhense, O Domingo, O País, A Pacotilha, Federalista* e outros). Após a aposentadoria, na década de 1880, fundou a primeira escola mista e gratuita do Estado; compôs um hino para a libertação dos escravos¹⁵ por ocasião de 13/05/1888. Faleceu em 11 de novembro de 1917, em Guimarães, aos 92 anos, cega e pobre (MENDES, 2006, OLIVEIRA, 2007).

¹⁵ Foi nos possível encontrar apenas um trecho do hino sendo este:
 Salve Pátria do Progresso!
 Salve! Salve Deus a Igualdade!
 Salve! Salve o Sol que raiou hoje,
 Difundindo a Liberdade!

Maria Firmina, assim como muitas escritoras do século XIX, passou muito tempo no ostracismo, tendo sido “resgatada” por José Nascimento Morais Filho que teria descoberto-a casualmente, em 1973, ao procurar entre os jornais do século XIX, na “Biblioteca Pública Benedito Leite”, textos natalinos de autores maranhenses. Segundo Nascimento, a causa do espanto e da curiosidade teria se dado principalmente por duas indagações: quem era aquela mulher que no século passado já escrevia em jornais, e por que ele, assim como tantos outros intelectuais, não a conheciam e não tinham nenhum conhecimento sobre a obra dessa precursora? Assim intrigado, começou a pesquisar (MENDES, 2006).

Com a realização das pesquisas, José Nascimento publica, em 11 de outubro de 1975, por ocasião do sesquicentenário do aniversário de nascimento da escritora, o livro *Maria Firmina dos Reis – fragmentos de uma vida*. A coletânea é composta de hinos, letras de

músicas, contos, vários poemas e fragmentos de um diário, artigos de jornais. A partir de então, a escritora foi sendo, aos poucos, resgatada.

Muitos pesquisadores ao remeterem-se ao nome de Maria Firmina dos Reis atribuem a sua imagem frequentemente a mesma pintada no quadro pelo artista plástico Rogério Martins, exposto na Câmara - Municipal de Guimarães- MA. Porém ao pesquisar a procedência desta imagem atribuída à Maria Firmina, nos deparamos com uma polêmica que ainda carece de maior aprofundamento, mas que ainda assim nos deixa intrigados.

No *blog* “Vimarensense - um recanto para matar as saudades de Guimarães”, em uma postagem do dia 29 de abril de 2011 encontramos o seguinte o

tópico; “Polêmica continua: leitores afirmam que artista plástico pintou o quadro da escritora gaúcha Maria Benedita Bormam como se fosse de Maria Firmina” texto de Nonato Brito¹⁶.

Quebrou-se enfim a cadeia
Da nefanda Escravidão!
Aqueles que antes oprimias,
Hoje terás como irmão!

(Disponível em : <http://www.letras.ufmg.br/vivavoz/data1/arquivos/poemastrabalhadores-site.pdf>, p. 53)

¹⁶Ver: BRITO, Nonato. “Polêmica continua: leitores afirmam que artista plástico pintou o quadro da escritora gaúcha Maria Benedita Bormam como se fosse de Maria Firmina”. Disponível em: Vivamarensense.zip.net/arch2011-04-01_2011-04-30.html. Acesso em: 09 de fevereiro de 2013.



Tal polêmica se sustentaria pelo fato do livro “Mulheres Ilustres do Brasil”, de autoria de Ignez Sabino de 1899, reeditado no ano de 1996 pela editora *Mulheres*, revelar na página de número 193 o rosto da escritora Maria Benedita Bormann, que escrevia sob pseudônimo “Délia”, esta nascida em 25 de novembro de 1853 e falecida 15 de maio de 1896. Na página em questão, do lado direito, abaixo da imagem vemos o pseudônimo da escritora gaúcha Maria Benedita Bormann - “Délia”. Se compararmos as imagens podemos ver que parecem se tratar da mesma figura atribuída, portanto, também à Maria Firmina.

Figura 6 - Fotografia do livro “Mulheres Ilustres do Brasil”- Délia



Maria Benedita Câmara Bormann pertencia a uma família de prestígio, embora sem muitos recursos, recebeu uma educação esmerada, nos moldes da época para mulheres de classe alta. Falava inglês, Francês, desenhava e tocava piano. “Délia” é o pseudônimo escolhido para assinar seus contos e crônicas. Apesar de Maria Firmina e Maria Benedita pertencerem ao que se indica, a camadas sociais distintas, ambas eram abolicionistas. Para Délia a escravidão era uma página negra que não estava encerrada, “justiça para o escravo, para a sociedade e para a mulher, eis o que deseja Délia” (TELLES, 2002, p. 435) assim como anos antes também desejava Maria Firmina.

Encontramos ainda durante a pesquisa a imagem sendo atribuída a gaúcha Maria Benedita Bormann na 6ª edição do livro *História das Mulheres no Brasil* (2002), organizado por Mary Del Priore. A imagem se encontra na página 421 em um texto de Norma Telles com a seguinte legenda: “A Gaúcha Maria Benedita Bormann, nascida em Porto

Alegre e criada no Rio de Janeiro, publicou romances entre os quais Aurélia, em 1883, Lésbia, em 1890 e Celeste, em 1893; trabalhou ainda em folhetins de jornais”. Podemos encontrar também, a imagem atribuída a Délia em alguns sites¹⁷.

Figura 7 - Fotografia do livro “História das mulheres no Brasil” - Délia



Ainda, se utilizarmos sites de buscas e digitarmos o nome de Maria Benedita Bormann buscando seu retrato e compararmos com as buscas por Maria Firmina dos Reis podemos verificar que no resultado das buscas há indícios aparentemente da mesma imagem sendo atribuída a ambas as autoras. Se observarmos o exemplo abaixo contendo o resultado parcial de uma busca por Maria Firmina e voltarmos às imagens atribuídas à Délia retiradas dos livros citados podemos ter a mesma impressão.

¹⁷ Ver: www.normatelles.com.br/colecao_rosa_de_leitura.html; www.editoramulheres.com.br/autor14.html; marigphil.blogspot.com-2012_03_01_archive.html.

Figura 8 - Resultado de busca - Maria Firmina dos Reis



Rogério Martins por sua vez em uma postagem na internet no dia 14 de fevereiro de 2011¹⁸, diz que quando um artista aceita pintar um retrato tem que ser fiel ao modelo e que assim procurou fazer ao receber a única fotografia que se tem notícia de Maria Firmina dos Reis. E quanto à polêmica de tê-la retratado como branca, afirma que “para o observador arguto, perceberá que seu formato de rosto, olhos puxados e cabelos de um crespo intenso, são típicos de uma mestiça”. Declara que a negritude brasileira é muito variada nos tons de pele e que pela foto histórica (em sépia) sem colorido natural da pele, pode imaginá-la de pele morena, mas que com o efeito da luz e sombra pode se fazer pensar que ele a teria a pintado como branca, declara ainda perceber nesta polêmica “um patrulhamento ideológico racial desnecessário, pois a homenagem a grande escritora passou longe de tais idéias” (MARTINS, 2011).

Segundo os questionadores da imagem o escritor Nascimento Moraes pesquisador que redescobriu Maria Firmina, como discutido anteriormente, em seu livro *Maria Firmina dos Reis – fragmentos de uma vida*¹⁹ na página 269, após o título “Crônica ou Prosa, problemática ou poema em prosa” teria ressaltado que nenhum retrato deixou Maria Firmina dos Reis, o que se tem são traços fornecidos por pessoas que a viram andar pelas ruas na casa dos 85 anos e a descreveram como possuindo rosto arredondado, cabelo crespo,

¹⁸ Ver: MARTINS, Rogério. “Palavras do artista plástico Rogério Martins a respeito do quadro da romancista Maria Firmina dos Reis”. Disponível em: antonio.noberto.zip.net/arch2011-02-13_2011-02-19.html. Acesso em: 09 de fevereiro de 2013.

¹⁹ O livro de Nascimento constitui-se em uma raridade e não conseguimos assim tomar contato direto com o mesmo infelizmente.

grisalho, fino, curto, amarrado na altura da nuca, olhos castanhos escuros, 1, 58 de altura mais ou menos (BRITO, 2011).

Possivelmente se há um engano fica difícil atribuir a uma pessoa em específico a responsabilidade de primeiro tê-lo cometido, talvez as similaridades entre ambas as autoras como o nome “Maria” e as ideias a favor das minorias possa ter contribuído para tal. Fato é que esta imagem continua sendo divulgada como referência quando o assunto é Maria Firmina dos Reis. Como dito, a polêmica, os dados levantados necessitam ainda de um maior aprofundamento, tomamos nota aqui pela possível repercussão que esta ainda pode gerar e porque utilizar a imagem e não mencionar as questões que são levantadas sobre a mesma seria no mínimo desconfortante frente a nossa posição como pesquisadores. Mas enfim polêmicas e polêmicas, não é a primeira vez que o nome de Maria Firmina é tema de assunto como este.

Segundo Algemira Mendes (2006) durante certo tempo, foram levantadas algumas controvérsias sobre Maria Firmina ter sido ou não a primeira escritora a publicar romance no Brasil. Esta ideia tem sido questionada pela crítica, que atribui a outras autoras a primazia, entretanto saber se Maria Firmina detém a primazia se o rosto atribuído a ela à pertence verdadeiramente parece- nos secundário diante da riqueza de sua obra.

O período histórico em que está inserida a escritora é fundamental para a compreensão de sua obra. Vivendo em uma sociedade sustentada pela diferenciação, ancorada no patriarcado, estratificada entre homens e mulheres, brancos e negros, pobres e ricos, legítimos e ilegítimos, Maria Firmina fez parte de uma parcela que estava à margem das decisões políticas de sua época, subordinada aos pais, maridos e senhores. Na sociedade na qual viveu e produziu, à mulher competia a casa, seus afazeres, as prendas materiais e espirituais, na função de tornar satisfatória e confortável a vida dos homens. Havia todo um *modus vivendi*, constituído e legitimado para definir o que era uma mulher e sobremodo o que ela não era. O que ela deveria ser e qual papel social desempenharia era definido desde cedo, a partir da diferenciação da educação entre os sexos (TAVARES, 2007).

Segundo Kellen Follador (2009) o século XIX trouxe mudanças para as mulheres tanto na Europa quanto na América. No entanto no Brasil o patriarcalismo ainda era forte, porque mesmo com a Independência as características principais da sociedade se mantiveram, isto é, o patriarcalismo baseado num meio de produção escravocrata. No patriarcalismo do século XIX vemos a “mulher condicionada à vontade masculina, sempre servindo, seja branca ou negra. Neste ponto encontramos uma semelhança que ultrapassa a cor da pele. De maneiras distintas a mulher ocupava a posição inferior” (GAFFO, 2012, p.

175). Porém nesse período já era aceito o fato de mulheres transitarem pelas ruas das cidades a fazer compras, passeios ou mesmo a trabalho. Na educação também podemos verificar algumas alterações.

As mulheres da elite tiveram mais acesso à instrução, que era ministrada em suas próprias residências, e, nesse momento aceita como algo positivo pelos homens. Entendia-se por instrução feminina a dança, o aprendizado de piano, a escrita e a leitura. “Na verdade, as mulheres deveriam ser educadas e não instruídas, e, esse fato é notável pelos aprendizados destinados a elas, que não tinham nenhum teor de análise crítica da sociedade ou conteúdos científicos” (FOLLADOR, 2009, p. 12). O discurso patriarcal do século XIX era preciso, a mulher era subjugada pelos homens inclusive em sua capacidade criativa.

Logo, ainda que as últimas décadas do século XIX apontassem para a necessidade de educação da mulher, aliando-se ao projeto de modernização da sociedade, o tipo de educação oferecido a esta sempre foi diferenciado. Segundo Telles (2002) excluídas de uma efetiva participação na sociedade, da possibilidade ocuparem cargos públicos, impedidas do acesso à educação superior, as mulheres no século XIX foram excluídas do processo de criação cultural, estavam sujeitas à autoridade – autoria masculina. Mas mesmo assim, foi a partir dessa época que um grande número de mulheres começou a escrever e publicar, tanto na Europa quanto nas Américas.

Segundo Eleuza Tavares (2007) a luta pela conquista do espaço feminino no século XIX deu-se em duas frentes: a primeira estava relacionada à necessidade de instrução das mulheres; a segunda com a utilização da escrita para falar por si. Essa última necessidade via se atrelada ao fato de que já havia um discurso masculino que falava pela mulher antes mesma que ela o fizesse. Assim segundo a autora, instruir-se e posicionar-se através da escrita foram as duas frentes de luta nas quais muitas mulheres dos oitocentos se empenharam. Tiveram primeiro de aceder à palavra escrita, difícil numa época em que se valorizava como já elucidado, a erudição, mas lhes era negada educação superior, tiveram que ler o que sobre elas se escreveu e de um modo ou de outro, tiveram de rever o que se dizia e rever a própria socialização. Evidencia-se assim que “a conquista do território da escrita, da carreira de letras, foi longa e difícil para as mulheres no Brasil” (TELLES, 2002, p. 409).

Para a mulher escrever dentro de uma cultura que define a criação como dom exclusivamente masculino, e propaga o preceito segundo o qual, para a mulher, o melhor livro é a almofada e o bastidor, é necessário rebeldia e desobediência aos códigos culturais vigentes (TELLES, 1989, p. 75).

Conforme o que foi exposto, podemos destacar que o fato de que escrever, para a mulher do século XIX, representa um ato de transgressão. Nessa perspectiva, publicar constitui-se como um ato de coragem, especialmente de ocupação de um espaço público até então interdito. Maria Firmina sabia da condição da mulher em seu tempo, discriminada e com formação precária, como também sabia da importância do seu ato ao tornar pública a obra. Para Maria Firmina dos Reis, a escrita de *Úrsula* constitui-se com um duplo movimento, que oscila entre a realização da obra, enquanto arte e o ato político (TAVARES, 2007).

Segundo Eleuza Tavares:

Em 1859, em pleno regime escravista, no momento em que as teorias científicas ratificam a inferioridade da população africana e afro-descendente, bem como a incapacidade feminina para tratar sobre as questões de fórum público, uma mulher afro-descendente, nordestina, de origem humilde, elaborou um discurso precursor no cenário do romantismo brasileiro, tornando públicas as condições a que estavam submetidos o negro e a mulher na sociedade brasileira. Produziu a autora um discurso que possibilitava aos marginalizados o direito a contar sua história, buscando a empatia com seu público leitor (TAVARES, 2007, p. 01).

O caso de Maria Firmina dos Reis se enquadra nesse paradigma. Figura expressiva aventurou-se a escrever dentro do contexto que a realidade brasileira impunha à época, driblou as agruras de seu tempo, no qual a mulher e os afrodescendentes estavam à margem dos bens, principalmente o intelectual (BARROS, 2009). Constitui uma fala dissonante, sobretudo por conceder “consciência” aos cativos e perceber a escravidão sob a lógica social dos próprios escravos. O escravo firminiano, não é apenas vítima passiva da escravidão, é dotado de humanidade, de caráter, e saudoso de uma mãe África ausente (SILVA, 2011).

Apresentaremos a partir daqui o romance *Úrsula*, tendo como objetivo ressaltar a representação do negro, e da escravidão existente no mesmo e mostrando a singularidade de sua perspectiva, uma vez que se tratava de uma escritora de descendência africana, falando do escravo e das questões étnicas. Pelas denúncias que faz à situação da mulher e do negro na sociedade de seu tempo, pela forma inovadora como representa o escravo, em uma época em que imperavam teorias racistas que afirmavam comprovar a inferioridade dos negros frente aos brancos “por tudo isso, acreditamos que a voz de Maria Firmina merece ser ouvida mais uma vez!” (SILVA, 2011, p. 17).

4.3 O ROMANCE “ÚRSULA”: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E ETNICIDADE PELOS OLHOS DE MARIA FIRMINA DOS REIS

O século XIX é, por excelência, o século do romance. A produção literária romântica serviu como perfeito veículo para definição dos valores brasileiros, nos planos: histórico-social, artístico- literário, sendo que os “valores” brasileiros eram os da minoria dominante (KESSAMIGUIEMON, 2002). A literatura de característica romântica tem como temas gerais o amor à pátria, a natureza, a religião, o povo e o passado.

Segundo Mariângela Capuano (2008) durante o período romântico brasileiro, que coincide com a “independência” do Brasil, na sua primeira fase, houve o projeto explícito de formação da identidade nacional. Isso se deu em consonância com o movimento romântico na Europa, surgido com o ideal de afirmação da identidade das nações recém-criadas. A composição étnica eleita como sendo o princípio formador do povo brasileiro ficou sendo o branco europeu colonizador e o índio nativo colonizado. A presença do negro na literatura canônica brasileira dessa época foi totalmente ocultada.

Assim nota-se:

(...) um esforço por parte de nossos escritores românticos no sentido de produzir uma imagem do Brasil una e coesa; tal empenho tem o objetivo de forjar uma identidade nacional. Esse processo resulta no apagamento das diferenças, pois para que ele se efetue, conflitos de toda sorte, sobretudo étnico-raciais, são apaziguados e o Brasil é apresentado como uma comunidade harmônica. Em função desse desejo de unidade, as diferenças (não apenas as étnicas) tendem a ser ignoradas pelos escritores desse período e a maioria deles pode ser caracterizada como um observador ameno de costumes, quadros históricos e paisagens que se quer bem pouco problemáticos (OLIVEIRA, 2007, pp. 34-35).

Já em *Úrsula*, apesar de também haver descrições de cenários brasileiros, há cenas da África, da travessia de escravos e, também, cenas de um Brasil que não deveria ser mostrado, uma vez que rompem com a suposta unidade e fragmentam a identidade nacional. No romance *Úrsula*, o escravo se torna sujeito pleno e visível, identificado mais à africanidade e suas características coletivas e ancestrais que à condição de mercadoria ou objeto. A autora aponta através de sua obra romântica uma atitude política de denúncia de injustiças há séculos presentes na sociedade patriarcal brasileira que tinha no escravo e na mulher suas principais vítimas (MENDES, 2006).

O livro apresenta técnicas do romantismo aflorando sentimentos e emoções, opressão e conflitos amorosos explícitos, cujo traço é característico do romance gótico, que tem como objetivo a aproximação e empatia com o público; possui uma linguagem simples com construções inovadoras em que dá espaço aos personagens de contar sua história quebrando assim uma tradição que não oportunizara a expressão de algumas classes de menos prestígio social (...) (FERNANDES, 2010, p. 154).

O romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, insere-se na moldura do folhetim do século XIX que possuía grande aceitação na época, a técnica utilizada para a construção do romance é a de encaixe de narrativas, nas quais as personagens contam suas vidas. No prólogo Firmina parece demonstrar que tinha clareza de que o lugar que ela tentava ocupar no mundo das letras era de difícil acesso para as mulheres, “mas ainda assim parece querer especificar de que lugar está falando e de assumir a diferença” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Mesquinho e humilde livro é esse que vos apresento, leitor. Sei que passará entre o indiferentismo glacial de uns e o riso mofador de outros, e ainda assim o dou a lume. Não é a vaidade de adquirir nome que me cega, nem amor -próprio de autor. Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo (REIS, 2009, p.13).

Segundo Adriana Oliveira, (2007) esse reconhecimento da falta de instrução formal satisfatória para as meninas brasileiras daquela época possui um tom de reprovação e se constitui em uma denúncia àquela realidade. Um livro escrito declaradamente por uma mulher, cuja narrativa fazia uma denúncia contundente dos maus tratos sofridos pelos negros no Brasil e dos mecanismos bárbaros pelos quais se davam o seqüestro e transporte da população africana até as províncias, precisava resguardar-se da crítica letrada. Assim ao publicar *Úrsula*, Maria Firmina dos Reis assina com o pseudônimo “Uma Maranhense”, estratégia utilizada por mulheres naquela época, por várias razões, entre elas porque podiam ficar mais livres para expressarem suas ideias.

Úrsula destoa da literatura produzida na época, por diversas razões. Dentre elas está o fato de o negro não aparecer apenas como tema, mas como sujeito de enunciação, pois o narrador lhe dá a palavra para que ele possa contar sua história a partir de um *ponto de vista interno*. O escravo é sujeito da narrativa, portanto, a disposição textual, a forma literária, também indica que ele é “dono de si”, do que pensa, do que fala.

O enredo inicia-se com Túlio um jovem escravo, salvando a vida do cavaleiro Tancredo após uma queda de cavalo. Túlio leva-o ferido até a jovem Úrsula, filha de sua senhora, e esta por sua vez é quem irá cuidar dos ferimentos de Tancredo. Tais cuidados fazem nascer entre os dois uma paixão a qual será ameaçada pela inveja e desejo do tio de Úrsula que também anseia o amor da bela e jovem sobrinha. Em suma *Úrsula* é uma narrativa romântica em que Tancredo e Úrsula sofrem uma série de dificuldades para vivenciar sua paixão, pois o tio de Úrsula deseja a sobrinha para si. Senhor de escravos, cruel, o comendador P. assassina Tancredo, então noivo de Úrsula e a jovem, por conta desse acontecimento, acaba enlouquecendo e levando seu tio também à loucura. Após a morte de Úrsula, seu tio também morre de desgosto, por ter desgraçado a vida da sobrinha.

A loucura e morte de Úrsula acabam com qualquer perspectiva do esperado final feliz. Tal desfecho fatídico seria segundo Algemira Mendes (2006, 2008) também um dos diferenciais da obra de Maria Firmina, uma vez que segundo a autora para a época, era mister às narrativas possuírem um final feliz. Para além do exagero romântico, ou das peripécias do enredo o que nos interessa aqui é o tratamento que a autora dá ao escravo. É ao lado do amor entre os dois jovens protagonistas, Úrsula e Tancredo, que Maria Firmina apresenta as três personagens escravas, Túlio, Susana e Antero que vão dar a nota diferente ao seu romance. Falam sobre a escravidão numa perspectiva crítica; falam também da saudade da África, da diáspora. Representam cada qual um aspecto diferente da situação do negro, durante o período da escravidão no Brasil.

Túlio tem um papel fundamental na narrativa, uma vez que é ele quem salva o “mocinho” (Tancredo) e o leva até a donzela (Úrsula) e além de promover este encontro, morre na tentativa de salvar a vida de ambos. Sua presença será constante em todo o desdobramento do enredo. A construção desse personagem, com traços idealizados para constituir um verdadeiro herói romântico, constitui uma espécie de reversão narrativa aos valores sociais e morais da época. O jovem escravo é parâmetro de moral, da bondade, da elevação humana diante dos infortúnios que o cometem. Suas atitudes no plano da narrativa evidenciam não um processo de “branqueamento moral”, mas a dignidade de um ser humano elevado, superior aos mandos e desmandos determinados pelo escravismo, está alinhado, moralmente, ao herói romântico Tancredo, mocinho branco da narrativa sem que ambos sejam dissociados de suas determinações históricas, elege-os como iguais segundo o caráter, a moral e a ética da honestidade (NASCIMENTO, 2010, p. 02).

Túlio foge assim a regra do escravo rancoroso e rebelde apresentado naquela época, sendo descrito como um homem de boa índole, cheio de virtudes e que não se

embruteceu com a sua condição de escravo. Maria Firmina dos Reis através dessas analogias parece querer comprovar que o caráter do ser humano é próprio do indivíduo, é inerente a ele, não podendo ser em hipótese alguma estigmatizado a sua cor, classe social e sexo, “são através desses erros de interpretações tendenciosas que surgem os estereótipos” (FERNANDES, 2010, p. 156).

O homem que assim falava era um pobre rapaz, que ao muito parecia contar 25 anos, e que na franca expressão de sua fisionomia deixava adivinhar toda a nobreza de um coração bem formado. O sangue africano refervia-lhe nas veias; o mísero ligava-se à odiosa cadeia da escravidão; e em balde o sangue ardente que herdara de seus pais, e que o nosso clima e a escravidão não puderam resfriar, em balde – dissemos – se revoltava; porque se lhe erguia como barreira – o poder do forte contra o fraco (REIS, 2009, p. 22).

Nas observações que o narrador faz do escravo Túlio fica intrínseco ainda, o discurso antiescravagista da autora. A escravidão é “odiosa”, mas nem por isto endurece a sensibilidade do jovem negro. Eis a chave para compreender a estratégia autoral de denúncia e combate à escravidão sem agredir, no entanto, as convicções mais elevadas de seus leitores (MENDES, 2006, 2008). Escreve visando o leitor, não ferir seu horizonte de expectativas, não chocar, apesar de ser um texto revolucionário.

No nono capítulo, intitulado “A preta Susana”, Maria Firmina dos Reis, ao criar a personagem Susana, personificação do sentimento africano, mais uma vez contraria tudo que já tinha sido feito até então. Compôs a personagem de Susana como um indivíduo portador de uma identidade social prévia. Susana é uma mulher livre, mãe, esposa, trabalhadora do campo, que foi sequestrada em sua terra Natal (África) e trazida para o Brasil é através da fala dessa personagem que a autora dá a conhecer ao público leitor de romances, como se organizavam as famílias africanas, e o processo a que eram submetidos até chegarem às senzalas no Brasil (TAVARES, 2007).

A caracterização física de Susana, feita pelo narrador, dá-lhe denotação de sofrimento, de amargura e de dor. Poderia ter optado pela personagem quando jovem ou destacado alguma característica física que lhe atribuísse um passado de formas generosas. Sem opulência corporal, ela é seca e descarnada (MENDES, 2006, 2008).

Susana chamava-se ela; trajava uma saia de grosseiro tecido de algodão preto, cuja orla chegava-lhe ao meio das pernas magras e descarnadas como todo o corpo: na cabeça tinha cingido um lenço encarnado e amarelo, que mal lhe ocultava as alvíssimas cãs (REIS, 2009, p. 112).

Pela primeira vez em um romance brasileiro é dado o direito de expressão para que uma negra conte ao leitor, através de sua memória, outra perspectiva da história da escravidão. O fato destaca, portanto, o evento histórico da diáspora negra vivido pelos personagens arrancados de suas terras e famílias para cumprir no exílio a prisão representada pelo trabalho forçado. É ela quem explica ao jovem Túlio, escravo alforriado pelo branco Tancredo, o sentido da verdadeira liberdade que não consiste em um pedaço de papel quando se vive em um país racista (CARVALHO, 2006).

O capítulo tem início com os preparativos da viagem de Tancredo e Túlio. Mas o escravo está acometido de uma intensa melancolia, sofre por deixar aqueles com quem tinha passado seus primeiros anos. Sente saudade, principalmente da “preta” Susana, uma escrava velha de propriedade de Luiza B..., que lhe servira de mãe. A velha questiona Túlio sobre a sua viagem e sua decisão de acompanhar o senhor Tancredo, e pergunta-lhe se ele não sentirá saudade, chamando-o de ingrato. Ele responde que sentirá, mas acompanhará o cavaleiro por gratidão, trocando a escravidão por liberdade, o jovem, nascido e vivido em cativeiro, no momento em que encontra alguém que paga o seu preço em espécie, vê-se liberto. A velha escrava comenta: “Tu, tu livre, ah não me iludas!” e enquanto o jovem Túlio comemora sua liberdade, sua viagem, a mãe Susana fuma e derrama lágrimas, tomada por lembranças de sua mocidade na África (MENDES, 2006, 2008).

Túlio a interrompe e pergunta o motivo de sua tristeza.

Liberdade! Liberdade... ah! Eu a gozei na minha mocidade!
 Tranqüila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, (...) eu corria às descarnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras, brincando alegres, com o sorriso nos lábios (...) mais tarde deram-me em matrimônio a um homem, que amei como a luz dos meus olhos, e como penhor dessa união veio uma filha querida (...)
 Uma filha que era minha vida, minhas ambições, a minha suprema ventura, veio selar tão santa união.
 E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira – era uma escrava! Foi em balde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade, os bárbaros sorriam-se de minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... a sorte me reservava longos combates. Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava – pátria, esposo, mãe, e filha, e liberdade! Meu Deus! O que se passou no fundo de minha alma, só vós o pudesse avaliar! (REIS, 2009, pp. 115-117).

Ao descrever como fora a juventude da escrava, a escritora valoriza a negra, dando-lhe uma dimensão de mulher livre e feliz, e que outrora tivera uma vida “normal”, com uma boa infância/juventude, contraíra matrimônio, tivera filhos e principalmente amara,

procurando romper com a visão da mulher escrava como objeto sexual fortemente difundida no Brasil. A autora denuncia também por meio de suas lembranças a forma cruel com que os negros eram tirados da África, de sua gente: ao contar sua captura, Susana chama os homens que a aprisionaram de “bárbaros”. Firmina adota aí uma postura favorável ao negro, visto que, no Brasil, o colonizador europeu classificava a etnia negra como povo pertencente a uma sub-raça bárbara na intenção de colocá-la como primitiva, o negro era o bárbaro, ao passo que o branco (europeu), o civilizado. Chamamos atenção aqui para o fato de que adotamos o termo etnia para fugir à determinismos biológicos, à ideia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores considerando assim que os grupos humanos não são marcados por características biológicas herdadas, mas sim por processos históricos e culturais (GOMES, 2005).

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida; passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. Dava-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca; vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los a sepultura asfixiados e famintos (REIS, 2009, p. 117)

A citação explícita os maus tratos aos quais os escravos eram submetidos. A velha escrava, portanto, conta sua história, criando um vínculo emocional com o leitor. Arrancada da África e entregue ao cativo quando jovem, com o passar do tempo, e depois de ser propriedade de dois cruéis senhores, Susana é grata por encontrar na sua terceira senhora uma pessoa bondosa. Impossibilitada de retornar a sua casa, a sua família, sua verdadeira pátria, o único sentimento que a escrava se permite sentir é a gratidão provocada pela desesperança e medo de retornar a algum dono cruel e violento.

Quando o jovem escravo comunica-lhe que vai partir com um rapaz branco que o alforriou, ela demonstra receio e incredulidade: “Meu filho, acho bom que não te vás. Que te adianta trocar um cativo por outro! E sabes tu se aí o encontrarás melhor?”. Adriana Oliveira (2007) adverte para o fato de que Mãe Susana ao aconselhar Túlio a não acompanhar Tancredo pode parecer uma demonstração de conformismo e submissão ao sistema escravista, no entanto, a atitude de Susana é bem diferente, pois se deve à consciência que a escrava tem

a respeito de sua condição e da condição de seu povo, e a uma descrença em relação ao futuro do jovem, demonstrando claramente sua percepção a respeito da nova situação em que Túlio se encontraria; que não implicava na conquista de uma liberdade autêntica.

O fato de Susana pensar que Túlio deve ficar para cuidar de Luisa B..., em seus últimos momentos, e de Úrsula, que em breve ficaria só, não é por serem elas suas senhoras, e não há nessa atitude uma legitimação da escravidão. Tal postura se deve ao tratamento bondoso das duas para com os escravos, poupando-lhes de toda sorte de castigos que recebiam de seus senhores anteriores. Por isso, a velha escrava crê que o jovem lhes deve gratidão. Mas, ela não deixa de lembrar que o bom tratamento de suas senhoras não lhe alivia o coração, pois não pode devolver-lhe tudo o que ela perdeu em sua terra, e tampouco descaracteriza a escravidão (OLIVEIRA, 2007, p. 65-66)

O escravo Antero é outro personagem que apesar de pequena, sua participação no romance deixa também a sua marca. Seu maior defeito “era a afeição que tinha a todas as bebidas alcoolizadas”, ao falar de sua terra, das festas com bons vinhos e diversão, faz, assim como Susana, o papel de guardião da memória de seu povo, dando sua contribuição para a revisão e o resgate da história dos africanos, porém, de maneira menos dramática que a fala da velha escrava.

– Pois ouça-me, senhor conselheiro: na minha terra há um dia em cada semana que se dedica à festa do fetiche, e nesse dia, como não se trabalha, a gente diverte-se, brinca, e bebe. Oh! lá então é vinho de palmeira mil vezes melhor que cachaça, e ainda que tiquira (REIS, 2009, p. 208).

Antero é um velho decrépito, dado ao vício era alcoólatra e fumava bastante; “_Maldito vício é este! E que não possa eu vencer semelhante de-sejo!” tem a função de guardar a casa de seu senhor, o comendador Fernando P...; sendo encarregado de vigiar Túlio, quando o comendador o detém, impedindo-o de avisar Tancredo, a tempo, a respeito da cilada armada por seu senhor. “Quando Fernando está presente, demonstra interesse em atender suas ordens, mas, tão logo ele se afasta, nota-se que ele só as atende para poupar a própria vida” (OLIVEIRA, 2007, p. 67).

Podemos verificar então que, apesar de não ser possível considerá-lo uma alma tão nobre como Túlio e Mãe Susana, também não se pode tê-lo como uma pessoa má, pois ele é apenas mais uma vítima dos horrores da escravidão. Indício disso é que ao ver Túlio desesperado pensava: “_Coitado! - dizia ele lá consigo- sua pobre mãe acabou sob os tratos do meu senhor!... e ele, sabe Deus que sorte o aguarda! Pobre Túlio!” (REIS, 2009, p. 206).

Maria Firmina dos Reis elaborou assim personagens que sofreram sistematicamente injustiças e se mantiveram leais aos seus princípios bem como aos seus benfeitores, com o intuito de ganhar a simpatia do público para eles. Não fala em motins, revoltas ou aquilombamentos. Em sua narrativa em nenhum momento o escravo lesa o senhor, seja através da fuga ou do suicídio, bastante recorrente em meados do século XIX, sua conduta é irrepreensível (TAVARES, 2007). Em *Úrsula*, a maldição era contra toda escravidão, como fica claro pelas palavras de Tancredo, nota-se que a autora pôs uma severa crítica contra a escravidão na fala de uma personagem branca, masculina, rica e letrada:

(...) dia virá em que os homens reconheçam que são todos irmãos [...] Túlio, meu amigo (...) amaldiçoou em teu nome ao primeiro homem que escravizou a seu semelhante (...) o branco desdenhou a generosidade do negro, e cuspiu sobre a pureza dos seus sentimentos! Sim, acerbo deve ser o seu sofrer, e eles não o compreendem!! Mas, Túlio, espera; porque Deus não desdenha aquele que ama seu próximo... e eu te auguro um melhor futuro (REIS, 2009, p. 28).

Ressalte-se, de início, que não se trata de condenar a escravidão unicamente porque um escravo específico possui um caráter elevado. Trata-se de condenar a escravidão como um todo, enquanto instituição injusta. E a autora o faz a partir do próprio discurso religioso, oriundo da hegemonia branca, que afirma serem todos irmãos independentemente da cor da pele. “Se pensarmos em termos do longínquo ano de 1859 e da longínqua província do Maranhão, poderemos avaliar o quanto tal postura tem de avançado, num contexto em que a própria Igreja Católica respaldava o sistema escravista” (MENDES, 2006, p. 100).

Observando os personagens negros do romance e a forma como são construídos e, até mesmo, os vários comentários feitos pelo narrador condenando a escravidão, podemos encontrar o aflorar de uma consciência negra que expõe o modo como o mesmo vê e sente o mundo num regime escravocrata; além da denúncia da condição subumana em que se encontra o escravo. Seu narrador se identifica com o eu africano, posicionando-se ante a questão da escravidão. Túlio, Susana e Antero são personagens representativos de afro-brasileiros conscientes de sua condição e de seu potencial enquanto indivíduo (MENDES, 2006, 2008).

Em plena vigência da escravidão no Brasil, podemos encontrar uma forte preocupação em contribuir para o resgate da história dos afro-brasileiros a partir de *um ponto de vista interno*, ou seja, a partir de uma perspectiva afrodescendente (OLIVEIRA, 2007). A

luta de Firmina, entretanto não era só na questão da etnia, mas também na de gênero: defendia a mulher da opressão social que começava, na maioria das vezes, dentro da própria casa.

Com *Úrsula*, a autora tipifica a representação da mulher na sociedade patriarcal, “enfocando a relação hierárquica e violenta entre esposo e esposa, ou entre homem e mulher” (MENDES, 2006, p. 125). Segundo Follador, (2009) desde o período colonial a exigência de submissão, recato e docilidade foi imposta às mulheres. Essas exigências levavam à formação de um estereótipo que relegava o sexo feminino ao âmbito do lar, onde sua tarefa seria a de cuidar da casa, dos filhos e do marido, e, sendo sempre totalmente submissa a ele. Assim o romance de Maria Firmina abarcaria em sua estrutura:

(...) a consciência da mulher acerca do feminino, e essa perspectiva alcança a denúncia. Pois as imposições culturais provindas de um sistema cultural em que o homem assume posição superior à mulher, dentro da sociedade, aparecem desveladas pelo personagem Tancredo, pela caracterização das personagens femininas: mãe de Tancredo, Adelaide, Luísa B e Preta Susana, e pelas digressões da narradora. Personagens e voz narrativa se unem para fundar, na literatura brasileira, a ficcionalidade do drama vivenciado por mulheres (NASCIMENTO, 2009, p.69).

Em *Úrsula* as personagens femininas aparecem intimamente relacionadas aos personagens masculinos. A saber: Úrsula, personagem principal, que ama Tancredo e sofre pela possessividade de seu Tio Fernando P.; a mãe do jovem Tancredo, cujo o nome não é citado, a qual ama incondicionalmente seu filho e sofre nas mãos de seu esposo despótico; Luísa B., mãe de Úrsula, que sofreu por causa de seu irmão, Fernando P.; a jovem Adelaide, a primeira amada de Tancredo, que tem sua ambição despertada pelo pai de Tancredo e, por fim; a Preta Susana, personagem escrava a qual foram feitos alguns apontamentos acima. Além das personagens temos a figura da narradora, que aparece, vez ou outra na narrativa, dialogando com o leitor (MENDES, 2012).

Úrsula é descrita como uma heroína tipicamente romântica tanto física quanto psicologicamente: pálida, negras tranças, ombros de marfim, delicada e pura “anjo de sublime doçura” “com a timidez da corça” “ingênua e singela”. No entanto, esta jovem aparentemente tão frágil, ao se apaixonar por Tancredo, vai se mostrar capaz de enfrentar qualquer obstáculo que se lhe anteponha para que seu amor se concretize.

O par romântico Tancredo e Úrsula não se inclui no rol dos relacionamentos onde se concretiza o poder do homem sobre a mulher por conta do poder econômico. Embora este casal não inove no aspecto ideológico, seu envolvimento resulta do motivo encontrado pela narradora para tirar o véu dos relacionamentos que evidenciam o abuso de poder dos fazendeiros e comendadores em relação às suas irmã, esposa, sobrinha, enteada, escrava. O relacionamento do casal romântico serve como modelo do amor ideal, que foge ao autoritarismo e se funda no respeito recíproco entre homem e mulher, que buscam juntos a felicidade e a liberdade, e se impõem juntos ao mandonismo, mesmo que sua plena realização seja por ele impossibilitada (NASCIMENTO, 2009, p. 95).

A mãe da heroína, Luísa B... por sua vez, sofria de uma enfermidade que a mantinha na cama e a havia transformado em um “esqueleto vivo, que a custo meneava os braços”, tornando-a completamente dependente da filha. Tal doença já durava anos e lhe tornava a vida cada dia mais difícil de suportar. Tal enfermidade teve origem no sofrimento causado por seus dois algozes Fernando P, seu irmão e seu esposo Paulo B... .

Luísa B... declara que seu irmão a amava na infância sempre demonstrando ternura para com ela, até que um amor irresistível levou-a desposar um homem que seu irmão julgou inferior pelo nascimento e pela fortuna, Paulo B... . A cólera de seu irmão ofendido seria a causa de toda a desgraça em sua vida. Luísa B, enfrentou seu irmão para viver seu amor ao lado de Paulo B..., o qual “... não soube compreender a grandeza de meu amor, acumulou-me de desgostos e de aflições domésticas, desrespeitou seus deveres conjugais, e sacrificou minha fortuna em favor de suas loucas paixões” (REIS, 2009, p. 102), só assumindo seus deveres de marido responsável após o nascimento da filha, Úrsula. No entanto, quando Paulo B... estava mudando sua postura, Fernando P., usando da prerrogativa que tinha o homem de ser senhor do destino das mulheres de sua família, mandou matá-lo, deixando Luísa B... viúva, pobre e doente. Por intermédio da história da vida desta mulher, dá-se uma crítica à maneira como homens costumavam interferir na decisão de mulheres, e evidenciam-se as possíveis conseqüências de tal ato (OLIVEIRA, 2007).

Outra personagem que sofre a opressão patriarcal é a mãe de Tancredo. Ao comparar seu “semblante pálido e emagrecido” com um retrato pendurado na parede, no qual ela radiava beleza e juventude, o jovem estremece, pois a encontra “demudada, macilenta e abatida pelos sofrimentos de tantos anos” e conclui que ela tinha se transformado na “duvidosa sombra da formosa donzela de outros tempos” (OLIVEIRA, 2007). No entanto, enquanto a mãe de Tancredo foi desfigurada pelo sofrimento, a fisionomia de seu pai não sofreu grandes mudanças, pois, conforme afirma Tancredo, “sessenta anos de existência não

lhe haviam alterado as feições secas e austeras, só o tempo começava a alvejar-lhe os cabelos, outrora negros como a noite” (REIS, 2009, p. 78-79).

Como bem ressalta Adriana Oliveira:

Através desse jogo comparativo de imagens, pode-se entrever uma forte denúncia à situação de opressão em que vivia a mulher, que, devido a tanto sofrimento, envelhecia rapidamente enquanto seu marido permanecia com a aparência quase inalterada. Vale notar que a essa permanência de características físicas no homem corresponde uma permanência de caráter, pois, com o passar do tempo, ele continua tão agressivo e autoritário quanto na juventude (OLIVEIRA, 2007, p.76).

A mãe de Tancredo aparece como uma figura dominada pelo esposo, considerado um tirano em seu lar. Apesar dos sofrimentos, a mãe de Tancredo continuava submissa a seu marido e a única vez em que ela é capaz de questionar uma decisão sua foi para defender os interesses de seu filho. Considerando a época em que o romance foi escrito e sua autoria feminina, pode-se afirmar que existe através da caracterização da mãe de Tancredo manifesta na submissão da esposa à vontade do marido a denúncia ao comportamento do marido em relação à sua esposa, criticando a falência do casamento postulado por dotes e conveniências e principalmente a manutenção do modelo patriarcal, em manter o poder econômico em família (NASCIMENTO, 2009).

Percebe-se aí também uma denúncia à hipocrisia dos representantes de uma sociedade patriarcal na qual o senhor da família exigia, dos que a ele se submetiam, um comportamento absolutamente dentro dos rígidos padrões éticos e morais da época, enquanto ele mesmo não os obedece, quando muito, dissimula fazê-lo. O pai de Tancredo impõe os mais altos rigores morais a sua mulher e a seu filho, entretanto, não se nega o prazer de tomar a jovem Adelaide como esposa, mesmo estando ela prometida por ele a seu filho (OLIVEIRA, 2007). Adelaide teria sido ainda, praticamente criada pela mãe de Tancredo que ao apresentá-la ao filho se refere a ela como “minha querida Adelaide”, “amo-a como se fora minha filha”, Tancredo declara ainda em certa passagem que em Adelaide sua mãe encontrara “uma desvelada amiga” indícios do aparente carinho que esta conferia a Adelaide que teria assim traído sua confiança causando-lhe enorme desgosto, causa aparente de sua morte.

Tanto Luiza B... quanto a mãe de Tancredo foram bonitas e saudáveis em sua juventude e se tornaram desfiguradas pelas amarguras causadas pela opressão exercida por seus algozes, que representavam o poder patriarcal, e encontraram a morte graças a essa amargura. No entanto, segundo Adriana Oliveira (2007) a atitude dessas mulheres com

relação a seus filhos é um indício de que elas desejam contribuir, de alguma forma, para mudar essa condição. Luísa B..., ao aconselhar sua filha a fugir do tio demonstra certa resistência à completa sujeição das mulheres ao poder masculino e desejo de um destino melhor que o seu para a jovem. Já a mãe de Tancredo, apesar de não se opor à vontade de seu esposo, obedecendo-lhe todas as ordens, dispensa ao filho uma educação diferente, dando-lhe exemplos de humanidade e sensibilidade, o que faz com que ele seja um homem completamente diverso de seu pai (OLIVEIRA, 2007).

Temos assim personagens que representam mulheres de distintas camadas sociais, a construção do romance não se fixa em apenas um modelo de identidade cultural da mulher que represente apenas um tipo de submissão no contexto do patriarcado do século XIX, mas a pluralidade do feminino construída por identidades culturais que abrangem situações de mulheres submetidas à conduta imposta pelo homem, na tentativa de superá-la. Ressalvando as devidas proporções, esposas e escravas são postas em um mesmo condicionamento cultural que unifica o gênero feminino, mas as diferenças culturais revelam o feminino multiperspectivado pela narradora (NASCIMENTO, 2009).

Na fala de Tancredo, a autora critica o sistema patriarcal de sua época, colocando a voz masculina para criticar o machismo imperante. O papel de Tancredo na narrativa é assim de extrema importância, pois além denunciar a injustiça e a violência da escravidão, denuncia também as desigualdades entre homens e mulheres.

Não sei por quê, mas nunca pude dedicar a meu pai amor filial que rivalizasse com aquele que sentia por minha mãe, e sabeis por quê? É que entre ele e sua esposa estava colocado o mais despótico poder: meu pai era o tirano de sua mulher; e ela, triste vítima, chorava em silêncio e resignava-se com sublime brandura. Meu pai era para com ela um homem desapiedado e orgulhoso- minha mãe era uma santa e humilde mulher (REIS, 2009, p.59-60).

Juliano Nascimento (2009) chama-nos atenção para o fato de tal perspectiva apresenta um aspecto original no âmbito do romance brasileiro, posto que o filho, natural herdeiro do senhor patriarcal, ao invés de lhe ser fiel até mesmo em suas atrocidades para eternizar a cultura do patriarca no espaço doméstico, denuncia e condena a exploração da mulher/mãe pelo homem/pai. Tal estratégia segundo o autor se deve ao fato de que ao usar a fala de um personagem masculino para denunciar as humilhações sofridas por uma personagem que representa a esposa dentro do espaço doméstico, Maria Firmina ameniza a crítica sobre o patriarcalismo. “O filho tomando as dores da mãe torna-se muito mais

aceitável, no plano da verossimilhança, que se a própria mãe de Tancredo refletisse sobre sua condição de silenciada, de humilhada” (NASCIMENTO, 2009, p. 82).

Um personagem de tamanha importância ser homem, branco e de família abastada pode causar certa estranheza em um romance de uma autora afrodescendente, no qual a presença de preocupações étnicas e de gênero é tão forte. Contudo, não podemos nos esquecer de que tal papel desempenhado por uma mulher ou por um negro seria demasiadamente inverossímil, devido ao silêncio e às limitações impostas a eles naquele tempo e a sua posição na sociedade. Tal postura pode refletir ainda, o desejo da escritora em ser lida, de que haja uma identificação do público leitor com seus personagens, e sabemos que tal público era majoritariamente formado por uma elite branca (OLIVEIRA, 2007).

Segundo Adriana Oliveira (2007) se observarmos a maneira como a voz que narra apresenta as figuras femininas, nos deparamos com uma representação estereotipada e maniqueísta dessas personagens, que aparecem como anjo ou demônio. A mãe de Tancredo e a mãe de Úrsula são caracterizadas como criaturas angelicais, mas os dois extremos serão representados pelas jovens Úrsula e Adelaide.

Úrsula se constitui em exemplo de pureza, castidade e bondade e Adelaide é apresentada como sendo “bela como um anjo, sedutora como uma fada, maligna como um demônio” “mulher infame e desdenhosa, fria e impassível como estátua!... Assassina!” (REIS, 2009, p.34-35), pois, se deixa seduzir pela riqueza e trai o amor de Tancredo bem como confiança de sua mãe. Em outras palavras, a mulher *ideal* ou o ideal de mulher que se desejava alcançar no século XIX brasileiro era a de um indivíduo dócil, frágil, puro, características essenciais para a perpetuação do sistema patriarcal que subordinava às mulheres ao domínio masculino, além de que, essas mesmas características eram fundamentais para a manutenção dos casamentos que, neste período, eram baseados, em sua maioria, em escolhas econômicas. Por outro lado, há a figura da má mulher, da mulher descendente da Eva pecadora, no caso do romance *Úrsula*, a personificação desta mulher encontra-se na personagem Adelaide (MENDES, 2012).

Portanto, pode-se concluir que o posicionamento presente em *Úrsula*, com relação à situação da mulher, apresenta avanços, se o compararmos com as ideias correntes na época a respeito do papel que homens e mulheres deveriam desempenhar naquela sociedade, à medida que questiona a autoridade absoluta atribuída ao homem. No entanto, as restrições apontadas no romance, com relação ao papel da mulher, são determinadas pelas condições de produção e recepção daquela época (OLIVEIRA, 2007).

Em suma na obra de Maria Firmina encontramos uma denúncia à opressão sofrida pelas mulheres e uma crítica à educação a que estas eram submetidas. A narrativa do romance *Úrsula* não reitera a dominação masculina, mas a questiona através da proposta reflexiva, imanente na estrutura do enredo, “indo do individual para o universal: conforme a particularidade das relações entre os gêneros localizados em uma determinada província do Brasil (a do Maranhão) se estendendo à problemática da cultura humana, em um determinado período histórico (o século XIX)” (NASCIMENTO, 2009, p.76).

As personagens femininas superam o mandonismo (...), mesmo que sua relação com eles seja de submissão, pois elas, cada qual a seu modo, assumem, seja pela representação a elas dada, seja pela própria voz, a consciência de serem oprimidas, pelos proprietários da terra, e a partir da manifestação dessa consciência, a narrativa constitui o feminino como sujeito (NASCIMENTO, 2009, p. 77).

O romance pode ser analisado ainda, sob o viés do processo de construção da nação, um dos princípios norteadores dos autores brasileiros no século XIX, uma vez que segundo Algemira Mendes com o romance *Úrsula* Maria Firmina teria escrito uma obra:

(...) marcada pelo que poderíamos chamar hoje de sentimento de brasilidade: a jovem professora maranhense sente na pele e exprime, sob forma artística, a problemática racial que mina as relações dos brasileiros de então. Ela anseia por uma pátria sem preconceitos e sem castas, uma pátria em que se atenuam as diferenças de classes. Uma pátria na qual uma mulher possa chegar a ter bastante cultura para escrever como escrevem os homens – o que, diga-se de passagem, ela bem o faz: igualdade racial, igualdade social, igualdade sexual. Problematizando, através do texto literário, todas essas questões, Maria Firmina se coloca diante de nós como uma escritora consciente das questões que moviam o Brasil de então, em marcha para a construção da democracia (MENDES, 2006, p. 123).

Maria Firmina dos Reis se insere neste paradigma, cronologicamente como vimos, a autora está inserida em um contexto sócio-cultural fortemente marcado pelo patriarcalismo e pela segregação racial que se tornam, no entanto, o “cenário” para o desenrolar de sua trama romântica. A escritora maranhense contribuiu dessa forma ao resgate das minorias com a marca do discurso afrodescendente e feminino na literatura brasileira. Seu texto literário reveste-se em atuação política constituindo-se em uma denúncia à opressão a que a mulher brasileira estava submetida no Brasil Oitocentista, por pertencer a uma sociedade patriarcal, bem como, da violência da escravidão de negros provenientes da África

e seus descendentes, cujos opressores eram os mesmos senhores que oprimiam as mulheres (OLIVEIRA, 2007).

Denunciou o aspecto opressivo pelo qual se fundavam as relações entre os gêneros, levando-as para o espaço romanesco através das representações que faz, especificamente em *Úrsula*, das figuras femininas e dentro dos limites de seu tempo, confere outra dimensão ao negro no Brasil: a dimensão de humano portador de sentimentos, memória e alma. Não coisas obsoletas, como a mentalidade dos escravocratas os faziam acreditar, sempre subestimando a capacidade da etnia africana. Ao retratar o ser negro, difunde a complexidade de sua moral, o acesso à voz, o direito de falar de si e de seus problemas circunstanciais, edifica e confere ao negro atuar como “sujeito” histórico. Uma vez que a mente: “Oh! a mente! isso sim ninguém pode escravizar!”.

CAPÍTULO V

O USO DO ROMANCE “ÚRSULA” NO ENSINO DE HISTÓRIA

Apresentam-se aqui considerações a respeito do uso do romance *Úrsula* em sala de aula partindo de uma breve experiência com alunos do Ensino Médio, inferindo sua relevância para o desenvolvimento 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. Ainda, destacam-se as aproximações metodológicas com estudos do tipo etnográfico e suas contribuições para esta etapa da pesquisa.

5.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DO TIPO ETNOGRÁFICO

Apresentamos o que consideramos serem apontamentos iniciais sobre a exploração da obra em sala de aula, partindo da experiência com alunos do Ensino Médio noturno do Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL). O critério utilizado para a escolha do campo de atuação e dos sujeitos para o estudo foi a maior acessibilidade que possuía em relação a estes, uma vez que já atuava no colégio em questão como professora no período vespertino e após assumindo também no dia 31 de outubro (2012) as aulas da respectiva turma quando o professor da mesma precisou afastar-se.

Os contornos metodológicos delineados nesta fase da pesquisa, do trabalho de campo propriamente dito, têm evidenciado uma aproximação com a abordagem qualitativa do tipo etnográfico. Segundo Schmidt e Garcia (2001) a perspectiva etnográfica qualitativa ou, ainda, interpretativa, relacionada com os estudos antropológicos e suas descrições detalhadas do que ocorre em contextos sociais e culturais específicos, foi introduzida sistematicamente na investigação educativa na década de 60, na Inglaterra, na década de 70, nos Estados Unidos e também se difundiu no Brasil nos 80.

Os estudos etnográficos de Franz Boas (1858 – 1942) e Malinowski (1884 – 1942) inspiraram o desenvolvimento de pesquisas que passaram buscar a compreensão da sociedade sob o ponto de vista das pessoas que nela vivem, a investigação é feita de dentro, é vivida junto aos sujeitos. Ao buscar compreender os significados atribuídos por estes ao seu contexto, a sua cultura, a etnografia se utiliza de técnicas de pesquisa voltadas para descrição densa do contexto estudado (PEREIRA; LIMA, 2010).

Dois pilares caracterizam o método etnográfico: a interação prolongada entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa e a interação cotidiana do pesquisador no universo do sujeito. Assim, a investigação envolve observação densa, criteriosa, detalhada tendo como foco a fala e a interpretação dos sujeitos participantes da investigação e, envolvendo uma visão holística de todo o entorno sócio-cultural no qual os sujeitos e suas ações se circunscrevem (PEREIRA; LIMA 2010, p. 04).

De acordo com Marli André (2004, p. 27), “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Sua utilização foi transferida e adaptada às pesquisas educacionais e às suas finalidades específicas. Neste sentido ainda segundo André (2004), se o foco de interesses dos etnógrafos é a descrição da cultura, de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação – e do ensino e aprendizado histórico – é com o processo educativo, assim o que se tem feito é, pois, uma adaptação da etnografia à educação. Dito de outra forma, o pesquisador em educação, e no caso, do ensino e aprendizado histórico faz “(...) estudos do tipo etnográfico e não etnografia em seu sentido estrito” (ANDRÉ, 2004, p. 28). Adotam assim, da etnografia recortes específicos para montar suas próprias estratégias e perfis de pesquisa. Logo, em “estudos do tipo etnográfico” fazem uso de técnicas de pesquisa tradicionalmente associadas à etnografia como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Enfatiza-se processos, aquilo que está ocorrendo no lugar de resultados ou produtos, na busca da visão pessoal dos participantes (ANDRÉ, 2004).

A observação participante, parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Neste sentido há interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, sendo que este último constitui-se como instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Nas palavras de Marli André:

(...) existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, (...) se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2004, p. 28-29).

Para Lapassade, a expressão observação participante tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do pesquisador ao campo da investigação, quando, então, inicia as negociações que lhe darão acesso a esse campo, até o término do estudo. Ainda segundo o mesmo, “como revela a própria denominação, a observação participante é rica em detalhes, não é passiva e nem inerte” (LAPASSADE, 2001 apud PEREIRA; LIMA 2010, p.05). Nessa óptica, a observação participante busca descrever os significados de ações e interações, segundo o olhar de seus atores, indo muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de seus discursos, depoimentos e ações realizando, por conseguinte, “uma descrição interpretativa, justificando-se a afirmação de que a realização da investigação etnográfica exige sensibilidade e rigor” (PEREIRA; LIMA, 2010, p. 06).

Edinalva Aguiar e Maria Tourinho (2011) ressaltam que no processo de produção do conhecimento baseado na abordagem qualitativa a interatividade entre sujeito/objeto é uma marca, não existindo uma relação hierárquica entre ambos e mesmo tendo valores diferenciados um não é superior ao outro. O pesquisador não é o sujeito que vai recolher dados daqueles que estão ali dispostos a fornecê-los. Em verdade, muitos desses dados são produzidos por meio do contato entre campo/sujeitos/objeto. Nessa perspectiva, o trabalho empírico também não se constitui em uma simples coleta de dados, estes são também considerados construtores teóricos.

Na abordagem qualitativa, a empiria é tida como momento de construção teórica e não trabalho “braçal” em que os dados são recolhidos para posterior classificação/análise e alquimicamente se transmutarem em teoria. Teoria e empiria são processos vivos, dinâmicos e em construção contínua (AGUIAR; TOURINHO, 2011, p. 07).

Busca-se neste contexto, a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso utiliza-se um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 2004).

Ainda, a pesquisa etnográfica ao envolver um trabalho de campo permite ao pesquisador, como salientado, aproximar-se das pessoas e situações mantendo contato direto, no entanto, o período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato com a situação estudada pode variar muito, dependendo evidentemente dos objetivos específicos do trabalho,

da disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo, entre outros. Sua adoção nas pesquisas educacionais “(...) fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2004, p. 41). Neste sentido investigar etnograficamente é de certa forma:

(...) esculpir existências, construir marcas que se exteriorizam no escrito dos sujeitos para além do corpo orgânico. Investigar, etnograficamente, empregando técnicas de escrita de si é fazer-se existir, é fazer o outro existir com sentido de verdade, é construir-se e construir o outro como seres que têm um significado social e cultural nesse mundo onde somos atores e autores enquanto sujeitos da investigação (PEREIRA; LIMA, 2010, p. 12).

5.2 ENTRE O PLANO DE TRABALHO E A REALIZAÇÃO DA PRÁTICA

Partiremos da descrição do plano de trabalho, das etapas previamente definidas para a realização do estudo, de forma a elucidar algumas mudanças nas decisões que se fizeram necessárias ao longo do percurso, para então realizarmos as análises. Marli André (2004) adverte que para desenvolver um estudo de caso “qualitativo” o pesquisador precisa antes de tudo ter uma enorme tolerância à ambiguidade, isto é, saber conviver com as dúvidas e as incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa. Deve aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões são tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias, não existindo normas prontas sobre como proceder em cada situação específica, existem sugestões e experiências de outros pesquisadores que sempre podem ser úteis, mas de qualquer maneira há uma série de definições que dependem de cada situação em particular.

Dessa forma, as etapas para o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, os objetivos propriamente ditos, foram previamente definidos de forma a orientar o trabalho como um plano de ação, porém foi assumido o seu caráter flexível.

Segue abaixo o desenho do plano de trabalho, utilizado para nortear as ações no estudo:

PLANO DE TRABALHO
Capítulo a ser trabalhado: IX. A Preta Susana
Conteúdos: Fontes históricas, Escravidão, Alteridade
Tempo estimado: (Entre 07 a 09 horas/aulas)
Objetivos:
Explorar o uso de fontes históricas, mais precisamente da literatura, no processo de ensino e aprendizagem em história de modo a enriquecer a prática docente e levar o aluno à construção de saberes históricos. Refletir sobre a necessidade de construirmos com nossos alunos uma identidade plural, rompendo com a estrutura eurocêntrica e apresentando uma visão de escravo como agente histórico. Propõe-se assim o desenvolvimento de trabalho pautado na análise crítica da fonte, respondendo às questões sobre a produção e circulação do documento introduzindo o método histórico em sala de aula, preocupando-se em promover o trânsito entre o novo conhecimento e o que o aluno trás consigo.
Etapas:
1) Levantamento das ideias prévias – Aplicação de questionário impresso ²⁰ , contendo perguntas relacionadas ao tema escravidão negra no Brasil e a concepção de fontes históricas.
2) Leitura do texto e estudo de vocabulário - Entregar uma cópia para cada aluno do capítulo IX “Preta Suzana” para leitura em casa, sem colocar referência da autoria e pedir que anotem palavras e termos desconhecidos para discutirmos em sala.
3) Primeiras impressões - Junto à cópia do capítulo anexar perguntas bases do tipo “se gostou do texto e o porquê” e “qual parte mais lhe chamou atenção” para entregar. Buscando perceber a relação dos alunos com este tipo de fonte e qual parte do diálogo entre os escravos Susana e Túlio teria despertado maior interesse, procurando evidenciar se há relações entre essa escolha e suas respostas no questionário.
4) Fontes históricas – Literatura - Debater com os alunos o que são fontes históricas, relacionando aos dados colhidos através do questionário de levantamento do conhecimento prévio. Ressaltar que o texto literário é um documento histórico o qual o historiador faz a indagações necessárias para extrair as informações.
5) Autoria do documento - Quem fez? O que nos diz? Quando fez? Com que propósito? Qual a importância desta obra nos dias atuais? . Começando assim a contextualização da obra apresentando primeiramente a autora e dando ênfase ao fato dessa ser mulher escrevendo em um período que segundo Eleuza Tavares escrever constitui-se

²⁰ Questionário apresentado no capítulo III, pp. 72-73- Ver também anexo B.

como um ato de transgressão para a mulher, e ainda assim ousar com essa obra denunciar a arbitrariedade, violência e problemas que envolviam a servidão negra em uma sociedade, por excelência, escravista. Neste momento seria ressaltada a humanização que a autora concede aos escravos, adentrando o tema da escravidão no Brasil pautada nos debates historiográficos em que estes são visto como sujeitos históricos, inseridos em toda a complexidade do sistema que o oprimia; em outras palavras, além do escravo que se rebelava ou o que se conformava, este panorama quer captar o cativo que trabalhava, comia, bebia, dormia, mas que, acima de tudo, pensava e planejava as melhores maneiras de viver e superar uma condição social inferior em um mundo que lhe era opressor e hostil. As personagens cativas de Firmina vêm assim contribuir em muito para a discussão destes paradigmas.

6) Relação com a sociedade atual - Com base nesses dados, pode-se aprofundar a discussão e adentrando a questão da discriminação racial nos dias de hoje buscando mostrar que o princípio da equidade com o mútuo reconhecimento da diferença, efetivaria a igualdade, meta política decisiva em um processo educacional que mire a formação de cidadãos libertos de ideologias opressoras.

7) Impressões sobre a obra pós trabalho – Ao término das etapas acima descritas, pedir para que os alunos respondam novamente as mesmas perguntas, inicialmente anexadas a cópia do capítulo que lhes foi entregue para verificar se houve alterações quanto ao interesse pela obra ou ainda se houve mudanças de foco para outras partes do texto sobretudo uma mudança de foco para o cotidiano, para o escravo como sujeito histórico entre outros elementos e se o uso de fontes em sala de aula despertou algum interesse diferenciado pela disciplina história.

8) Reaplicação do questionário de levantamento do conhecimento prévio - Buscando verificar se houve alterações nas concepções inicialmente apresentadas pelos alunos ²¹.

Inicialmente seriam estas as etapas que a pesquisa almejava explorar, no entanto, não foi possível contemplar a todas devido a fatores inerentes ao processo educativo e burocrático de qualquer instituição de ensino. Convém ressaltar que a pesquisa foi bem recebida e incentivada pela direção, porém, ao assumir a respectiva turma em se tratando de fim de bimestre, acreditava-se que a mesma estava em dia com sua situação burocrática em suma, que todas as atividades já haviam sido aplicadas, porém, esta não foi a realidade

²¹ Tais concepções foram apresentadas no capítulo III.

encontrada, assim o tempo destinado a pesquisa foi suprimido para que tais questões fossem resolvidas e isso prejudicou a continuidade da aplicação do trabalho em sala.

Junta-se a este, o fato de estando em fim de ano letivo muitos alunos terem deixado de comparecer às aulas de forma gradativa, sabendo que já haviam sido aprovados na disciplina, assim não foi possível concluir da forma como se esperava a realização desta etapa do trabalho mas, as impressões iniciais acredito serem válidas para pensar esse processo de análise de fonte em sala de aula.

A primeira e a segunda aula destinadas ao estudo, ambas no mesmo dia não foram gravadas porque a ideia a princípio era utilizar a primeira aula para que os alunos respondessem ao questionário sobre a escravidão negra no Brasil, para o levantamento do conhecimento prévio (anexo-B). Assim foi feito, e na segunda aula seria distribuído o texto “A preta Susana”, para que fizessem a leitura sozinhos em espaços alternativos do colégio, visando que os alunos se sentissem o mais confortáveis possível para poder se concentrar na leitura. Porém, ao entrar na sala para minha segunda aula, ou seja, quarta aula do dia e após o intervalo e ver como os alunos se encontravam dispersos e já cansados levando em consideração também o perfil do aluno do período noturno que trabalha durante todo o dia, foi perceptível que seria difícil obter resultados positivos, assim decidi mudar de estratégia quanto a forma de leitura, tentando fazer com que todos lessem ou estivessem cientes do conteúdo do mesmo sem se tornar uma prática monótona.

As questões que deveriam ser respondidas e entregues ao término da leitura foram passadas no quadro sendo estas: Se gostou ou não do texto, qual parte mais lhe chamou a atenção e o que achou da experiência justificando cada resposta. Por fim, foi lhes entregue uma cópia do capítulo.

Foi citado o nome do livro e da autora, mas sem entrar neste primeiro momento na contextualização da obra. Por se tratar do nono capítulo, de forma breve foi lhes narrado o que teria acontecido ao longo dos capítulos anteriores para que se chegasse ao diálogo em questão que estava em suas mãos. Foi lhes dito então que um rapaz chamado Tancredo de boa família havia sofrido um acidente de cavalo e que o escravo Túlio o encontrou e o socorreu levando-o a casa de sua senhora, a qual tinha uma filha chamada Úrsula que é a personagem principal do livro e que, como os próprios alunos deduziram, se apaixonou por Tancredo.

Ressaltou-se que, sob propriedade de Luiza B... a senhora de Túlio, havia a escrava Susana, uma escrava já de idade a qual Túlio considerava como mãe e que ao contrário deste que nascera escravo, havia sido trazida a força como muitos outros africanos e

que ao se deparar com a possibilidade de liberdade de Túlio, concedida como gratidão por Tancredo questiona o real significado da mesma em um país escravista e que seria o diálogo entre estes dois personagens o conteúdo do capítulo que iríamos ler.

Ao tomar como instrumento de mediação de aprendizagem a fonte literária, fui questionada por colegas, também acadêmicos, quanto a viabilidade do mesmo frente às dificuldades de leitura dos alunos, em tempos em que a TV e a Internet dinamizaram o acesso às informações. Tal dificuldade evidenciou-se no primeiro contato dos alunos com o texto. A cópia do capítulo entregue contou com um número de cinco laudas, porém, por se tratar de um diálogo e do texto possuir espaçamento entre linhas, havia previsto que a leitura do mesmo poderia ser feita em uma única aula. Quando os alunos receberam o texto ficaram um pouco espantados “*professora, é pra ler tudo isso?*”, porém, quando apresentei para a leitura a proposta de dividir os papéis e lermos juntos os alunos se mostraram muito animados.

Assim nota-se como ressaltado por Vitória Silva (2004) a necessidade de adotarmos estratégias de leituras. Para a autora, os professores precisam estar capacitados para poder reconhecer as dificuldades e as limitações que seus alunos apresentam – tanto como grupo como individualmente – de modo a proporcionar atividades que possam ajudá-los a superá-las. Para tanto:

(...) não podemos pensar que o texto seja apenas um instrumento de passagem: temos que assumir sua centralidade como regulador que media a didática e a organização dos processos de aprendizagem. Esta é a premissa que legitima e sustenta a finalidade de ensinar a escrever sobre a história (MATOZZI, 2008, p. 09).

Assim coube a mim o papel de narradora e a mais dois casais os papéis de Túlio e a negra Susana, que se alternaram ao longo da leitura para que não ficasse muito cansativo, e também, porque tais alunos se mostraram muito interessados em participar. Os demais foram seguindo o texto e ajudando os nossos “atores” com a pronúncia de algumas palavras.

Além de ir narrando, explicava para eles alguns termos ou frases que poderiam não ficar muito claras e respondia a outras possíveis dúvidas. Houve uma cooperação e respeito muito grande para com os colegas que liam por parte dos demais. Alunos de outras turmas que passavam pelo corredor e viam os alunos centrados no texto paravam na porta para ver o que estava acontecendo, até por se tratar de uma turma conhecida no colégio por ser agitada.

Findada a leitura a primeira coisa que ouvi dos alunos foi “*professora, tem o filme?*”. Infelizmente o sinal para o término da aula soou e alguns alunos ansiosos iam me acompanhando enquanto saía da sala querendo saber mais “*e aí professora ele vai mesmo*

embora? Ele consegue a liberdade?”. Ao perguntar se havia o filme e também ao questionar sobre os desdobramentos da história, o aluno demonstrou interesse pelo texto, que antes achava extenso. A recolha das respostas dos alunos, referentes ao capítulo e a forma como foi feita a leitura ficou para a próxima aula.

Ainda, enquanto deixava a sala alguns alunos vieram falar comigo perguntando se eu conhecia o filme *La Amistad* e pediram para que passasse pelo menos o trecho porque fazia muito tempo que tinham assistido e que quando fazíamos a leitura da história de Susana muito do que iam imaginando era de acordo com o visto no filme, sobretudo quanto à narração do tráfico de escravos. Segundo Vitória Silva (2004) baseando-se em estudos de David Ausubel, quando pensamos na leitura com finalidade pedagógica, só podemos dizer que ela foi eficiente se resultar em aprendizagem significativa, uma vez que;

(...) ao ler, acionamos os conhecimentos prévios de que dispomos, sejam sobre o mesmo assunto ou de algo que nos parece relacionado, de modo que possamos atribuir significados às palavras, às frases e aos parágrafos que lemos. “Ancoramos” as novas informações ao repertório de conhecimentos de que já dispomos, ampliando-o e/ou transformando qualitativamente (SILVA, 2004, p. 71).

Nota-se que o aluno, ao lembrar-se do filme, associou o texto indicado, as discussões, com a temática trabalhada em outro material cultural (fonte histórica), e, este material foi então tomado para prosseguir com a proposta didático-pedagógica.

Em nossa terceira aula, após fazer a chamada, decidimos as melhores datas para as futuras avaliações e discutimos pendências referente ao andamento do bimestre voltamos a discutir o texto de Maria Firmina, retomando o que se lembravam do que havíamos lido na aula anterior. Ressaltavam que *“havia um negro que tinha conseguido a liberdade e que a outra escrava falava que isso não era liberdade de verdade devido à sociedade racista da época”*. A parte que segundo os que se manifestaram mais chamou atenção foi aquela em que a negra Susana narra a travessia do continente africano para o Brasil *“quando ela conta a história dela de quando foi capturada”*. Após relembarmos o texto, foi lhes pedido que respondessem as questões da aula anterior, já que os mesmos não haviam feito e assim foi utilizado o restante da aula para que pudessem refletir e respondê-las (Anexo-D).

Na quarta aula, comecei chamando atenção para a estrutura do romance e sua contextualização explicitando que cada capítulo do mesmo apresenta a narrativa de um dos personagens, e que o diferencial deste livro de Maria Firmina escrito em 1859 (fato que

muito os intrigou), é que esta era descendente de escravos escrevendo em uma sociedade em que para a mulher escrever não era comum, só o fato de escrever já era uma prática “subversiva” para os padrões morais da época e junta-se a este o fato de ela estar condenando a escravidão, “*como seres humanos podem tratar outro desta forma*”, em pleno regime escravista.

Foi lhes ressaltado que ao publicar o livro a autora o assina apenas como uma “*maranhense*”, e que não assinar o nome para as mulheres naquela época era algo recorrente, porque sabiam que não era algo bem visto naquela sociedade, uma vez que seu “*lugar era onde? Cuidando da casa, ficar bordando enxoval pra quando casar, cuidar dos filhos, do marido esse era o papel da mulher*” (professora). As alunas não demoram a expressar sua indignação e os rapazes em tom de descontração afirmavam sua aceitação a tais padrões sociais o que gerou um breve debate entre os mesmos sobre qual o lugar da mulher na sociedade atual.

Em seguida foi lhes apresentado o prólogo onde Firmina parece demonstrar que tinha clareza de que o lugar que ela tentava ocupar no mundo das letras era de difícil acesso para as mulheres. “*Para vocês terem uma ideia quando ela começa o livro, logo no prólogo trata a sua obra como mesquinho e humilde livro (...) (professora)*”, infere que muitos ririam dela, por ela não ter estudado na Europa, sabe do preconceito em volta da sua atitude, mas mesmo assim decide publicar seu romance, dizendo que pouca coisa vale mas, “*como uma tentativa e mais ainda por esse amor materno (...)*”. O livro é como se fosse um filho e mesmo sem toda a preparação técnica e formal considerada para tal nos padrões da época, declara que ainda assim gostaria que as pessoas o pudessem ler.

Como os alunos haviam pedido para que trouxesse o filme *La Amistad*, foi utilizado um trecho de dez minutos retirado do site “Dia a Dia Educação”. Buscando-se com tal procedimento aferir com a noção de que se deve partir dos interesses do aluno, do universo cultural dos mesmos, bem como de seus conhecimentos históricos prévios. Foi lhes ressaltado que o filme *La Amistad* é do ano de 1997, dirigido por Steven Spielberg tendo por tema o escravismo. Narra a história de um grupo de escravos africanos que se rebela e se apodera do controle do navio que os transportava e tenta retornar à sua terra de origem. Quando o navio é aprisionado, esses escravos são levados para os Estados Unidos, onde são acusados de assassinato e colocados na prisão à espera do seu destino envolvendo toda uma batalha judiciária e ideológica, e que poderiam encontrar elementos semelhantes com a história narrada pela escrava Susana, no capítulo lido. Portanto, a associação que o aluno fez do livro com o filme foi pertinente para o processo de ensino e aprendizado histórico.

Após assistirem ao trecho do filme, voltamos ao diálogo, chamando a atenção para o fato de que segundo a negra Susana, o que acontecia no interior dos navios era tão horrível que ela não conseguia nem ao menos pensar na filha e no marido que ficavam para trás. Foi lhes ressaltado quanto ao fracasso dos escravos em retornar a sua terra natal, uma vez que estes muitas vezes não compreendiam a princípio o que estava acontecendo e que os traficantes de escravos procuravam misturar africanos de várias partes de forma a dificultar, por exemplo, a organização de revoltas devido entre outras, às diferenças de linguagem e costumes. E mesmo que as revoltas acontecessem, como foi retratado no filme, deve-se lembrar que os africanos não tinham o conhecimento necessário das técnicas de navegação para poder voltar. E que isso foi possível porque havia um discurso que procurava afirmar a inferioridade do negro frente ao branco, sendo o primeiro considerado um “ser sem alma”.

Com o dia da Consciência Negra se aproximando, o assunto acabou se desviando para a questão do preconceito, e propriamente para o dia 20 de novembro, uma vez que demonstraram não compreender ao certo do que se tratava. Assim foi lhes apresentado o motivo da escolha de tal data em detrimento ao dia 13 de maio, que seria pelo fato de remeter a luta de Zumbi dos Palmares, evidenciando a resistência dos negros contra o sistema escravista e a opressão social. Levantaram como polêmica o caso das cotas, se sua aplicabilidade seria justa ou não e sobre situações de discriminação. Um aluno questionou a noção de ser o Brasil um país racista ou não: “*E o Brasil não é racista não tem preconceito? Lógico que tem*” (Masculino, 17 anos – Negro). Foi lhes ressaltado que racismo é crime, o que não impede muitas vezes atitudes discriminatórias seja de modo velado ou explícito: “*professora no filme mostra uma mulher branca no elevador ai quando ele entra no elevador (Acerola-personagem negro) a mulher segura a bolsa quase sem respirar*”²² (Masculino, 18 anos – Branco), “*na mídia sempre aparecem casos como o da moça que para trabalhar no escritório foi pedido que alisasse o cabelo*” (Feminino, ?- Negro). Nota-se nestas falas a imagem do negro aliada às mais diversas formas de discriminação, seja no caso da primeira ligada à ideia da criminalidade como inerente a este segmento da população, por causa da situação de marginalidade social²³, seja no caso da segunda, onde vemos a padronização da beleza, a necessidade de ‘aprovação’ especialmente com relação a mulher negra, por uma

²² Haviam assistido aulas atrás o episódio “A coroa do Imperador”, da série Cidade dos Homens.

²³ Tal visão é denunciada em muitas letras de rap’s como neste trecho de “A vida é Desafio” do grupo Racionais: *Desde cedo a mãe da gente fala assim: Filho por você ser preto você tem que ser duas vezes melhor! Aí passados alguns anos eu pensei, como duas vezes melhor? Se você está pelo menos cem vezes atrasado, pela escravidão, pela história, pelos preconceitos, pelos traumas, pelas psicoses por tudo o que aconteceu (...).*

sociedade que busca impregnar que o ideal de beleza é o europeu, e que por isso, os cabelos “fora” do padrão, devem ser controlados pela química com os processos de alisamentos.

Debatemos a existência de algumas expressões e situações preconceituosas que circulam na sociedade, por exemplo, a expressão “serviço de preto” para coisas mal feitas, “*tem um colega meu no serviço que ele é negro e ele fala ooo serviço de preto*” (Masculino, 17 anos –Negro). E por fim começamos a discutir o questionário respondido na aula anterior sobre a escravidão partindo da questão de número ‘08’ sobre a resistência escrava. Foi explicitado que alguns alunos tinham marcada a opção “*n.d.a., pois o escravo nada poderia fazer para reverter sua situação*” e que não estava de certa forma errado, pois o escravo foi visto como uma coisa, um objeto durante muito tempo, mas que como seres humanos, sujeitos históricos, não quer dizer que eles aceitavam passivamente tudo que lhes era imposto, assim sabotagem é resistência, preservação da crença, não somente atos violentos e extremos.

Infelizmente devido aos fatores apontados a princípio, pudemos chegar apenas até esta quarta aula. Porém, com este breve contato foi possível perceber o interesse dos alunos em compreender a temática, em debater as questões sociais em volta da mesma bem como a necessidade de um espaço aberto para tal. Foi também possível perceber, que o tempo reservado para trabalhá-la, neste caso, escaparia ainda assim de qualquer forma ao pré-determinado, e evidentemente não seria possível esgotá-la.

5.3 ESCRAVIDÃO, LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA PELA VOZ DOS ALUNOS

Apresentam-se a partir daqui as respostas obtidas através das questões colocadas aos alunos durante a primeira aula do estudo, enfocando as concepções apresentadas por estes com relação ao trabalho com a literatura em sala de aula e a escravidão negra no Brasil partindo da análise da obra de Maria Firmina dos Reis. Convém ressaltar, que as respostas encontram-se no presente estudo tais como foram redigidas por seus autores sem alterações ou correções.

Ao expor o interesse pelo texto de Firmina, alguns alunos recorreram, como justificativa ao contexto, histórico da autora, inferindo uma compreensão da obra literária como evidência histórica. Ressaltam assim a condição da autora de descendência africana e mulher no contexto do patriarcado brasileiro bem como a originalidade de seu romance.

NI.03 Gostei pelo fato de contar a história da escravidão relatado por antepassado. (Masculino, 17 anos – Negro)

NI.11 Sim. (...) dizem que este é um dos primeiros romances escrito por uma mulher. (Masculino, 15 anos-Amarelo)

NI.12 Sim; Por que é uma história baseada na escravidão e foi de outra forma, ele foi um livro revolucionário. (Masculino, 16 anos-Pardo)

Outros, expressam seu interesse através da estética e linguagem utilizadas para a construção do texto, seja pela percepção das mudanças em relação à ortografia brasileira do século XIX e a atual, seja pela utilização de elementos próprios desta corrente literária como a constante luta entre o bem e o mal, onde percebe-se que houve empatia do aluno para com a história através da aparente capacidade deste em se colocar em uma determinada situação, pois se ressalta a “emoção”, a compreensão da condição, do sofrimento da luta dos personagens.

NI.04 Sim, pois é um texto muito bonito e emocionante. (Feminino, 15 anos – Branco)

N3.11 Gostei bastante. Pois além de ser um texto muito interessante, tem algumas palavras dentro dele que deixam o aluno intrigado pela forma de escrita. (Masculino, 15 anos-Amarelo)

Grande parte dos alunos, no entanto, apresentam seu interesse pela obra a partir de sua ‘confiabilidade’ como documento escrito, portador da ‘verdadeira’ versão sobre o fato histórico. Gostam do texto porque este contaria a “verdadeira” história dos escravos. Existe a noção de que o que está escrito é verdade histórica, seja no livro didático (provavelmente), seja na literatura. O livro texto implica em conhecimentos que tendem a ser considerados fixos, verdadeiros uma fonte fidedigna. Já em relação a outros tipos de texto, como o filme, não ocorre o mesmo, pois este é visto como ficção. Por isso mesmo, não é considerado pelos alunos como fontes históricas.

NI.01 Sim, pois o texto conta a verdadeira história dos escravos. (Masculino, 17 anos – Pardo)

NI.09 Sim, por que explica como era o escravismo naquela época. (Masculino, 18 anos – Branco)

NI.10 Sim, gostei pelo fato de ter sido a realidade dos negros trazidos para o Brasil, e para o resto da America, o sofrimento, a luta e o sonho da liberdade. (Masculino, ?-?)

De forma mais tímida, encontra-se algumas falas onde os alunos destacam seu interesse pela obra devido à aproximação com o contexto histórico ao se basear em “fatos

reais” amenizando a veracidade do texto, no entanto, chamando a atenção de forma pertinente para sua plausibilidade.

N1.05 Sim. Por que é uma história baseada em fatos reais. (Feminino, 18 anos – Branco)

N1.08 Sim porque a história é muito interessante e é em fatos reais. (Masculino, 17 anos – Branco)

Com relação a parte do texto que mais gostaram, são sensíveis quanto ao sofrimento e angústia da personagem Susana, causados sobretudo pela violência expressa em sua narrativa sobre tráfico negreiro e às condições a que era submetida no porão do navio com seus companheiros de infortúnio, bem como a separação forçada de sua família. Sentimentos expressos por Firmina, para conceder assim a humanização à personagem em um momento em que os escravos eram vistos como ‘coisas’. Com relação a narrativa sobre a travessia temos:

N2.01 O momento em que ela narra como era a vida dela e o que virou quando ela estava no navio. (Masculino, 17 anos – Pardo)

N2.02 A parte que a velha conta de quando ela veio para o Brasil, os acontecimentos, a viagem etc. (Masculino, 18 anos – Branco)

N2.03 A parte que preta Susana, relata sua história do navio negreiro. (Masculino, 17 anos – Negro)

N2.10 Quando a preta Susana começa a contar a história da sua captura até os dias em estão vivendo. (Masculino, ?-?)

N1.02 Sim. Porquê significa a vida dos negros no Brasil e também quando eles vieram para o Brasil, como eles eram tratados no navio, pelos brancos etc. (Masculino, 18 anos – Branco)

Ressalta-se aqui como defendido por Pereira (2003, p. 272), que quando os alunos se projetam em situações do passado, “vivenciam o papel do viajante no tempo”, carregando consigo suas ideais, valores e experiências particulares, mas conseguem também de forma genuína, empatizar com as pessoas do passado, colocando-se no lugar do outro no caso do personagem, em um tempo diferente do seu partilhando sentimentos, valores buscando compreender tais ações.

Quanto aos sentimentos que somente a ‘morte poderá apagar’, como a saudade de sua terra natal, a dor causada pela separação da família, a qual a personagem ao longo da narrativa demonstra todo seu amor, enfim a tudo aquilo que lhe foi caro e que ficara para trás, evidenciam a personagem como sujeito portador de memória, de alma, capaz de amar, de criar laços afetivos, rompendo não apenas a visão do escravo como coisa, mas como

um ser passivo. E ainda: trazendo a história para o entendimento do aluno, ou seja, dando “vida” ao escravo, às suas experiências cotidianas possíveis naquele contexto, e, de certa forma, construindo uma perspectiva que não tem o escravo como mera “abstração”.

N2.04 A parte que a Suzana fala o quanto amava seu esposo e sua filha que fala que eles eram a vida dela. Porque eu achei bonito o modo que ela expressa seu amor. (Feminino, 15 anos – Branco)

N2.05 A história da preta Susana, quando ela perde a filha e o esposo. (Feminino, 18 anos – Branco)

N2.12 Quando a Susana conta quando ela foi tirada da família dela. (Masculino, 16 anos-Pardo)

Há ainda, a presença de falas que procuram questionar a inserção do negro naquela sociedade e a relação entre senhores e escravos. No caso da última, enfatizam a ‘boa’ conduta da senhora de Túlio e Susana que lhes poupou maiores infortúnios dentro do regime escravista como uma possibilidade de rever as relações entre senhores e escravos de uma forma complexa, não apenas sendo esta, marcada pelo enfrentamento constante.

N2.07 A narrativa da preta Susana, quando ela fala com o jovem escravo que busca e acredita que irá ser livre, ela mostra a ele em seus relatos que não é o lugar onde ele possa ir viver que fará dele uma pessoa livre, e que ele era ingrato pois ela sempre o tratou como se fosse um filho, com amor e carinho e mesmo assim ele a deixaria para viver em uma “ilusão” de liberdade. (Feminino, ?- Negro)

N2.11 Quando Túlio foi se separar de sua senhora. Pois é raro o amor que ambos tem um pelo outro, que na maioria das vezes os escravos não gostam de seus patrões e senhoras. (Masculino, 15 anos-Amarelo)

Através do uso de fontes históricas procurou-se entre outros negar a concepção de história como uma “verdade acabada” ou uma série de dados e valores que estes deveriam aprender pela memorização. Segundo Dutra, (2005 apud XAVIER, 2010, p.651) as fontes demonstram as evidências do passado e como os grupos que a forjaram idealizavam a sociedade em que viviam. Essa possibilidade de aproximação com o fazer do historiador permite “o desenvolvimento de uma nova postura frente ao conhecimento histórico, o qual deixa de ser um saber pronto, acabado e cristalizado, e passa a ser compreendido como fruto de uma construção social”. Assim, com relação às aulas e a forma escolhida para trabalharmos o romance foi possível inferir que apontaram aspectos positivos quanto ao interesse pela disciplina.

N3.03 Achei muito interessante a aula. Muito diferente o dialogo entramos totalmente na história. (Masculino, 17 anos – Negro)

N3.04 Sim, pois é um texto diferente que prende a atenção, não é aqueles textos cansativos e convencionais da matéria. (Feminino, 15 anos – Branco)

N3.10 Nunca fiz nada parecido, quer dizer, da experiência de ter feito do texto como se o áudio fosse em tempo real, isso facilita na compreensão do texto. (Masculino, ?-?)

Diante das limitações com relação à prática da leitura, foi possível evidenciar que embora os alunos não estejam acostumados com a leitura de um texto extenso – pois até reclamaram – eles gostaram do mesmo, e escreveram sobre o texto de forma consistente. Argumentaram, defenderam suas ideias, demonstrando que sabem associar, refletir, debater contrariando as visões negativas que procuram inferir sua falta de capacidade para tal. Porém tais capacidades parecem não estar sendo canalizadas para a construção da literacia histórica, uma vez que embora se trate de uma estratégia simples de leitura, segundo o que foi exposto pelos próprios alunos, pode-se evidenciar a aparente falta de atividades no sentido de promover uma aproximação dos mesmos com o texto literário, sobretudo como fonte histórica em potencial.

Tal interesse refletiu claramente no envolvimento dos alunos durante as atividades, e foi perceptível em suas argumentações o destaque dado à socialização da leitura, à participação dos colegas. A literacia histórica também é construída nos debates, na interação. Neste sentido, Pereira (2003) alerta para a necessidade de ouvir as ideias dos alunos em vez de conduzir na direção de uma resposta “certa”, contribuindo para adoção de estratégias em prol do desenvolvimento da compreensão histórica.

N3.01 (...), gostei pois o texto foi lido pelos alunos e com isso a sala participa das aulas. (Masculino, 17 anos – Pardo)

N3.06 já. Achei bem interessante, porque chamou a atenção dos alunos e todos podem participar. (Feminino, 17 anos- Branco)

N3.05 Sim foi uma maneira diferente e legal de participar das aulas, quem não leu, participou ouvindo a leitura. (Feminino, 18 anos – Branco)

Em suma, os alunos ficaram bastante interessados nas aulas, prestando atenção ao desenrolar do enredo. Pareciam sentir que de fato, eram personagens daquela História, exercitando a empatia, através da imaginação, ao serem convocados a criar mundos históricos do qual participará como ator (ANDRADE, et al. 2011). Tal condição explicita-se na fala abaixo onde o aluno compara a leitura com o teatro, forma viva da dramatização, onde o público é despertado em relação aos sentimentos, e se envolvem de uma forma íntima com os personagens.

N3.12 É uma forma boa de aprender, porque é como se fosse uma representação do texto, como se fosse teatro. (Masculino, 16 anos-Pardo)

Entretanto, em meio aos pontos positivos, seja na concepção dos escravos como sujeitos ou no interesse pela disciplina, nos deparamos com um paradoxo. Como ressaltado, evidenciou-se que os alunos gostaram do texto e assim foi pedido aos mesmos que após às aulas respondessem ainda, se tinham o interesse ou não em ler o livro inteiro. Dos 12 alunos que estavam presentes - lembrando que em se tratando de fim de ano letivo os alunos foram se dispersando - 6 alunos deixaram a questão em branco e ao fazerem parecem indicar que não querem dizer que não tem interesse na leitura do mesmo, ou que há um certo receio de serem avaliados talvez. Houve um “empate” entre os admitiram que *N4.08 “E difícil acho que inteiro não”*. (Masculino, 17 anos -Branco) e os que responderam “sim” evidenciando uma curiosidade em saber o final da história e em conhecer mais sobre a escravidão negra no Brasil.

N4.01 Sim, pois tenho interesse em saber a história inteira. (Masculino, 17 anos – Pardo)

N4.07 Gostaria, porque iria conhecer mais a fundo os fatos e a vivências das pessoas na época da escravidão, por outro lado creio que é uma história triste de muito sofrimento e não sei se conseguiria ler todo o livro. (Feminino, ?- Negro)

Em suma os alunos parecem mais predispostos a ver o filme do que ler o livro. Não estamos impondo a literatura, mas ainda em meio a este desafio colocado pela falta aparente de interesse neste tipo de fonte, foi visível, no caso em questão, a evidência de aspectos positivos ao utilizá-la. Ao partir da literatura, fizeram relação com o filme, com sua vida prática, suas experiências. Embora não tenham interesse em ler, o fato de fazer relações já é por si um salto qualitativo na aprendizagem histórica. Assim a literatura, se trabalhada com outras fontes, com a metodologia condizente ao universo cultural dos jovens alunos, fomenta o desenvolvimento da *literacia histórica*. Dessa forma, seu uso assume também uma função pedagógica mediada pelo professor, entendida como capaz de construir significados específicos que vão auxiliar o aluno a fazer abstrações, diferenciações o que levará este a constituir determinados conceitos sobre a história (XAVIER, 2010). No entanto, a noção de História verdade é o que há de mais difícil de superar.

A presença do negro na História do Brasil não se resume ao trabalho pesado baseado na submissão total. Assim, ao utilizar o livro de Maria Firmina buscou-se apresentar o cativo não apenas como um objeto da história, um ser submetido às forças econômicas,

sociais e culturais contra as quais quase nada poderia fazer, mas como um sujeito histórico que atuava sobre a realidade. Embora, não tenha sido possível prolongar o trabalho de campo, acreditamos que as falas apresentadas, evidenciam o quanto o uso do romance em sala enriquece a prática pedagógica e contribui para a mudança das concepções dos alunos.

Estes solidarizam com o sofrimento da escrava Susana, mas não deixam de concebê-la como um sujeito histórico, indicando que a relação senhores e escravos não era o tempo todo marcada pelo enfrentamento, havendo espaços para negociação. Em suma, infere a possibilidade de permear o estudo da escravidão negra por direções mais gerais, deslocando o olhar para o cotidiano do escravo, tensões, conflitos, sociabilidades, protestos, lutas e relações sociais complexas que envolveram senhores e escravizados. *N1.07 Gostei, porque foi elaborado em sala de aula de uma maneira diferenciada e conheci um pouco mais sobre a escravidão por uma visão mais ampla, aberta* (Feminino, ?- Negro). Ressalta-se aqui ainda, a importância da empatia histórica, onde os alunos através da capacidade de reconstruir os objetivos, os sentimentos, os valores e as crenças dos personagens, aceitando que estes podem ser diferentes dos seus, atinjam dentro da sua condição como aluno, a compreensão da forma com as pessoas atuaram no passado (ASHBY, LEE 1987, apud PEREIRA, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao partimos da obra de Maria Firmina, considerando às denúncias que faz à situação da mulher e do negro na sociedade de seu tempo, a forma inovadora como representa o escravo, em uma época em que imperavam teorias racistas que afirmavam comprovar a inferioridade dos negros frente aos brancos. Buscou-se levar em conta as novas interpretações historiográficas sobre a escravidão e também as novas diretrizes para a formação histórica de crianças e adolescentes no Brasil, compreendendo que se faz necessário enfatizar outros aspectos da escravidão, além do econômico. O escravo precisa ser visto como agente histórico, que foi capaz de influenciar o mundo à sua volta e, por isso mesmo, seu papel não se restringiu à mera força de trabalho. A problemática é importante, na medida em que ver o escravizado do passado como sujeito histórico, remete a pensar a permanência deste passado no presente: afinal, porque ainda existe o preconceito “racial”? O estudo do passado precisa fazer sentido para a vida do estudante, ou seja, o passado pelo passado não faz com que problemáticas do presente sejam revistas, discutidas, pensadas. Por sua vez, pensar tal problemática, como que “repõe” intencionalidades, o arcabouço intelectual para se projetar o futuro (RÜSEN, 2007, p. 102).

Ensinar história na escola significa permitir aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações socioculturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico. Assim, o uso escolar do documento histórico procedimento didático-pedagógico importante para a Educação Histórica pode ser profícuo para desconstruir a perspectiva que exclui os escravos da história da escravidão, adotando assim, a posição em que os escravos são vistos como agentes políticos, dotados de poder e sujeitos históricos, considerando suas ações, comportamentos, valores, construídos na malha da experiência cotidiana.

Neste sentido procurou-se evidenciar que a história e a literatura, no processo de ensino, possibilitam espaço privilegiado de produção do conhecimento histórico escolar. Na pesquisa ou no ensino, a literatura, como qualquer outro “documento histórico” só permite que nos aproximemos de suas potencialidades, quando o historiador faz as indagações necessárias para extrair as evidências. Seu uso no ambiente escolar promove também criação de espaços para adoção de uma prática interdisciplinar, envolvendo disciplinas como português, artes, sociologia etc, retirando o docente do seu “cantinho” onde muitas vezes

sozinho se debruça sobre questões que poderiam ser desdobradas e assim alçar projetos maiores.

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

Não se desconsideram aqui, as limitações como dificuldades de interpretação, a falta de hábito de leitura, a chamada “indisciplina”, mas infere-se que tais questões não podem estar em primeiro plano. Os alunos mostraram a princípio receio em ter que ler “tudo aquilo”, e demonstraram certa distância quando se referia ao interesse em ler a obra inteira. Mas através de uma estratégia outra, simples, em que juntos pudemos ler e interpretar o texto houve um salto qualitativo na aprendizagem uma vez que através do enredo o relacionaram com sua vida, suas experiências e começaram a questionar as relações que estavam colocadas naquele momento histórico. Alguns declararam ficar surpresos quando a escrava Susana, chama Túlio de ingrato, por deixar sua senhora que os havia poupado de maiores infortúnios, pois a única visão de escravidão colocada era a do senhor severo e desumano, ainda, a participação em sala e o interesse pela disciplina foram visíveis e ressaltados pelos mesmos em suas próprias falas.

Ao chamarem a atenção para a existência de laços familiares, por parte da escrava Susana, identificam a mesma como indivíduo dotado de humanidade, conseguem perceber seu caráter reflexivo, se solidarizam com seu sofrimento, mas parecem compreender a existência da consciência da mesma quanto à sua condição de escrava, que ao incitar que Túlio fique, não se mostra como personagem conformista, mas crítica, uma vez que para tal a

liberdade não consistia em um pedaço de papel quando se vive em um país racista, questionando assim o conceito de liberdade. Interessante notar que tal lógica décadas depois foi defendida pelo Movimento Negro, para denunciar o 13 de Maio como uma falsa celebração da libertação da população negra, uma vez que o mesmo ficara excluído do novo sistema de relações de trabalho e destituído de quaisquer iniciativas de ressocialização à nova ordem baseada no trabalho livre.

A princípio não conseguiam ver muita relação, em ler um romance na aula de história, porém ao se depararem com a temática que permeava o mesmo, a biografia da autora, que se reflete em sua obra e ao questionarmos o texto, apresentando-o como um documento em que pesquisadores buscam informações para construir seu saber, mostraram tê-lo adotado como um material rico para compreensão sobre o período escravista, sem ser **N3.04** (...) *aqueles textos cansativos e convencionais da matéria* (Feminino, 15 anos – Branco). Acreditamos e procuraremos mostrar como que, a utilização de documentos retira o ensino de história de um campo em que o passado é visto como algo distante e quase “virtual”, para algo mais “palpável”, mais próximo da realidade do aluno, o que terá sobre o mesmo um efeito atrativo, sem contar que tornará o aprendizado mais produtivo e desafiador (ROCHA, SOUZA, 2008, p. 91).

Retomando Lee (2006), desenvolver a *literacia histórica* implica em considerar as experiências cotidianas do aluno, porém, superar o “senso comum”, contribuindo no desenvolvimento de uma consciência histórica, de uma postura crítica que o faça intervir na realidade. Assim ao procurarmos romper com a perspectiva etnocêntrica consideramos sua implicação direta na formação de uma sociedade democrática, plural e fundada na equidade.

FONTE PRIMÁRIA:

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Florianópolis: Editoras Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria, CAINELLI, Marlene (orgs) **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba. Aos Quatro Ventos, 1995.
- ABREU,Martha. et al. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. **Antíteses**, vol. 3, n. 5, jan.-jun. de 2010, pp. 21-37. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5214>> Acesso: 01 jul. 2013.
- AGUIAR, Edinalva,TOURINHO Maria. Discussões metodológicas: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em história. In XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, São Paulo, julho 2011. **Anais...** Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300932800_ARQUIVO_SIMPOSIONALDEHISTORIA.pdf> Acesso em: 09 jun.2013.
- ALEGRO, R. SILVA, L. Ideias fora do lugar na aula de História: historiografia e conceitos dos alunos sobre escravidão no Brasil. **História e Perspectivas**, Uberlândia (42): 285-313, jan.jun.2010. Disponível em: <<http://www.historiaperspectivas.inhis.ufu.br/viewarticle.php?id=304>> Acesso em: 10 jun.2012.
- ALVES, Ronaldo. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. 2006. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-113817/pt-br.php>> Acesso: 20 jun.2013.
- ANDRADE, Breno.et. al. 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. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11239>> Acesso em: 01 jul.2013.
- ANDRE, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papius, 2004.
- AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa : Plátano, 2000.
- BARBOSA, António. **Conhecimento tácito substantivo histórico sobre o encontro entre povos e culturas: um estudo com alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade**. Dissertação (Mestrado em Educação e Supervisão Pedagógica em Ensino da História) Braga: Universidade do Minho, 2006. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6204?mode=full>> Acesso em: 01 jul. 2013.
- BARCA, Isabel. Aula-oficina: um projeto à avaliação. In BARCA, Isabel (org.) **Para uma educação histórica com qualidade**. Braga: Uminho, 2004, p. 131-144.
- _____. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS, Miguel. (org.). **Dez Anos em Pesquisas em Ensino de História**. Londrina: Atritoart, p. 15-25. 2005.
- _____.Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

_____. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In OLIVEIRA, Margarida; CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Almir. (orgs.) **Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal. RN: EDFURUN, 2008.

BARROS, Maria. Vozes femininas e étnicas: a narrativa enquanto expressão da vida. Terra roxa e outras terras – **Revista de Estudos Literários**, Londrina, v, 17-B, dezembro. 2009. Disponível em:
<http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol17B/TRvol17Bc.pdf> Acesso em: 10 fev. 2013.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.120-128.

CAIMI, Flávia. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?. In: ROCHA, H. (et.al). **A escrita da história escolar-memória e historiografia**. RJ.ed.FGV,2009.

CAMPOS, S. **Representações e ensino de História: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil**.2009. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte 29 de maio. Disponível em
<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VCSA-7Z8P5H>> Acesso em: 28 jun.2013.

CAMILOTTI, Virgínia, NAXARA, Márcia. 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. Disponível em:
<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/historia/article/download/15670/10411>> Acesso em: 28 jun.2013.

CAPUANO, Mariângela. A literatura afro-brasileira na sala de aula. XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC: TESSITURAS, INTERAÇÕES, CONVERGÊNCIAS, USP – São Paulo, julho. 2008. **Anais...** Disponível em:
<http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/anaisonline/simposios/pdf/009/mariangela_capuano.pdf> Acesso em: 09 fev.2013.

CARRARA, Rallik. **Narrativas de ex-alunos sobre o Professor e o Bom de Professor História (Londrina, 2010)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2010.

CARVALHO. André. A resistência negra nos livros didáticos de história. IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. Laranjeiras-SE 2010. **Anais...** Disponível em <http://www.educonufs.com.br/IVcoloquio/cdcoloquio/eixo_01/E1-07.>pdf> Acesso em: 20 jun.2013.

CARVALHO, Claunísio. Imagens do negro na literatura brasileira do século XIX: uma análise do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. **Ciências Humanas em Revista - São Luís**, v. 4, n.2, dezembro, 2006. Disponível em:
<http://www.nucleohumanidades.ufma.br/pastas/chr/2006_2/claunisio_carvalho_v4_n2.pdf> Acesso em: 09 fev.2013.

CARVALHO, Marcus. **Resistência escrava no Brasil: raízes e roteiros de algumas discussões recentes**. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, 2001. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/39274056/Resistencia-escrava-no-Brasil>> Acesso em: 09 fev.2013.

CARVALHO, Maria. **A questão da resistência e a acomodação**. 2008. Disponível em <<http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/1980410:BlogPost:92029>> Acesso em: 01 jul.2013.

CERRI, Luis. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. (Coleção FGV de bolso. Série História)

CORTI, Ana. Juventude e diversidade no Ensino Médio. In TV ESCOLA. **Salto para o futuro**. ISSN 1982 – 0283. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009 p. 12- 15. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/11100718-JuveEscoladoEM.pdf>> Acesso em: 20 jan.2013.

COSTA, Aryana; OLIVEIRA, Margarida. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum. Revista de História**. n. 16. (Jan/Jun 2007). Disponível em: <periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/download/11378/6492> Acesso em: 01 jul.2013.

COSTA, Suely. Gênero e história. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 187-208.

COSTA, Warley. Livro didático e marcas identitárias afro-brasileiras. XIII ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH-RIO. **Identidades**. 2006 Disponível em <http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212888518_ARQUIVO_Textoanpuhrio2008.pdf> Acesso em: 01 jul.2013.

CHALHOUB, Sidney. SILVA, Fernando. **Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980**. Cad. AEL, v.14, n.26, 2009. Disponível em <http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/viewFile/45/47> Acesso em: 10 jul.2012.

CHARTIER, Roger 1945, **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, 2, 1990.

CRUZ, Vera. **Refletindo sobre gênero e etnia no ensino de história**. PDE 2007-2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/727-4.pdf>> Acesso em: 10 mar.2012.

DAYRELL, Juarez. O aluno do Ensino Médio: O jovem desconhecido. In TV ESCOLA. **Salto para o futuro**. ISSN 1982 – 0283. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009 p. 16- 23. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/11100718-JuveEscoladoEM.pdf> Acesso em: 20 jan.2013.

DIÈNE, Doudou. O Racismo está crescendo. **Revista Raça Brasil**. Edição 93. Disponível em: <<http://racabrasil.uol.com.br/Edicoes/93/artigo12649-3.asp>> Acesso em: 05 mai.2012.

DUARTE, Fabrício. SANTOS, Vinícius. **Resistência negra no Brasil: a “history from below” e alguns elementos para a crítica da teses das relações harmoniosas no Brasil escravista**. Universidade Federal de Uberlândia, 4º semana do Servidor e 5º semana acadêmica, 2008. Disponível em <<https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-20985.PDF>> Acesso em: 05 mai. 2012>.

FERNANDES, José. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf> Acesso em 10 mai.2013.

FERNANDES, Juarez. BARROS, Clarissa. A Revolta dos Malês na História: uma análise sobre a resistência dos escravos e o saber histórico frente a implementação da Lei 10639/2003. **História Agora: A revista de história do tempo presente**. 2008. Disponível em http://www.historiagora.com/dmdocuments/Historia5_A_Revolta_dos_Males_na_Historia.pdf Acesso em: 05 mai.2013.

FERNANDES, Maria. Maria Firmina dos Reis – “à autora dos seus dias”. **Caderno Seminal Digital**. Rio de Janeiro, vol. 14, n. 14, jul/dez, 2010. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_seminal/seminal_14.pdf Acesso em: 20 jan.2013.

FILHO, Miguel. Consenso, anacronismo e violência: a historiografia brasileira sobre a escravidão. **Revista História em Reflexão: Vol. 4 n. 8 – UFGD - Dourados jul/dez 2010** Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/viewFile/949/584> <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/.../584>>. Acesso em 01 jul.2013.

FOLLADOR, Kellen. A mulher na visão do patriarcado brasileiro: uma herança ocidental. **Revista Fato & Versões**, v.1 n.2, 2009. Disponível em: <www.catolicaonline.com.br/fatoeversoes> Acesso em: 20 fev. 2013.

FONSECA, S. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONTANELLA, Leandro; FARINATI, Luís. Acomodação, negação e adaptação: debate historiográfico entre Gilberto Freyre, Jacob Gorender e a historiografia do escravo real (historiografia da escravidão no Brasil). **Disc. Scientia**. Série: Ciências Humanas, S. Maria, v. 9, n. 1, p. 121-140, 2008. 2008 Disponível em <<http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2008/acomodacao.pdf>> Acesso em: 01 mai.2012.

GAFFO, Bethânia. As mulheres no sistema patriarcal do Brasil do século XIX. VI SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPGHS, XIII SEMANA DE HISTÓRIA I ENCONTRO DAS ESPECIALIZAÇÕES EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: MEMÓRIAS, LINGUAGENS E IDENTIDADES, Londrina, vol. 3, setembro. 2012. **Anais...** Disponível em:

<<http://www.uel.br/pos/mesthis/Evento2012AnaisPosStrictoSenso.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2013.

GERMINARI, Geysa. Consciência histórica de jovens escolarizados e história da cidade. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria A. (Org) **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2011.p.91-103.

GIAROLA, Flávio. Racismo e teorias raciais no século XIX: Principais noções e balanço historiográfico. **História e-história**. 2010. Disponível em:
<<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=313>> Acesso em: 01 jul.2013.

GINZBURG, Carlos. Sinais: raízes de um paradigma indiciário In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOMES, Nilma. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal na 10.639-03**. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, - Brasília: Ministério da Educação,2005. Coleção Educação para todos.

KESSAMIGUIEMON, Vera. A educação da mulher e a produção literária feminina na transição entre os séculos XIX e XX. **TEIAS**. Rio de Janeiro, v, 3, n 5, jan/jun 2002. Disponível em:
<<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=103&path%5B%5D=104>> Acesso em: 20 jan. 2013.

LARA, Silvia. **História Cultural e História Social**. Diálogos, UEM, 01:35-32, 1997 vol 1.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (org). **Perspectivas em Educação Histórica**. (Actas das 1^{as} jornadas internacionais de Ed. histórica). Centro de Ed. e Psicologia: Universidade do Minho, 2001.

_____. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Lusografe, 2002

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

MARTINS, Ilton. Escravidão, violência e resistência: um debate com a historiografia. **Luminária** número 10/2009. Disponível em: <<http://www.ieps.org.br/luminaria2009.pdf>> Acesso em: 20 mai.2012.

MATOZZI, Ivo. Ensinar a Escrever sobre História. **História & Ensino**, Londrina, v. 14, p. 07-28 ago. 2008. Disponível em:
<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11520>> Acesso em: 20/06/2013.

MELO, Maria do Céu de. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos – no rastro da escravatura. In: BARCA, Isabel (org.) **Perspectivas em Educação Histórica**. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2001, p. 45-54.

MENDES, Algemira. **Maria Firmina dos Reis e Amélia Beviláqua na história da literatura brasileira**: representação, imagens e memórias nos séculos XIX e XX. Tese de doutorado. (Programa de Pós-graduação em Letras). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, 2006. 282p.

_____. Maria Firmina dos Reis: um marco na literatura afro-brasileira do século XIX. XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC TESSITURAS, INTERAÇÕES, CONVERGÊNCIAS 13 a 17 de julho de 2008 USP – São Paulo, Brasil. **Anais...** Disponível em:

<http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/078/ALGEMIRA_MENDES.PDF> Acesso em: 28 jul.2012.

MENDES, Melissa. A história hoje: gênero, representação e literatura a partir do romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis. XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO. Rio de Janeiro, 2012. **Anais...** Disponível em:
<http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1336343964_arquivo_ahistoriahoje.pdf> Acesso em: 09 fev. 2013.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, v.9, n° 2, 2003

MOREIRA, Marco. **Aprendizagem significativa crítica**. Porto Alegre-RS : 2000.Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2007 Vol. 4 Ano IV n° 4 ISSN: 1807-6971 Disponível em:
<www.revistafenix.pro.br> Acesso: 05 mai. 2012.

MURINELI, Gláucia; ALEGRO, Regina. Narrativas de alunos adultos sobre a boa escola. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria A. (Org) **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2011.p.211-226

NASCIMENTO, Juliano. **O negro e a mulher em *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis**. Rio de Janeiro: Caetés, 2009.

_____. **A construção do negro no romance *Úrsula***. 2010. Disponível em:
<http://www.letras.ufmg.br/literafro/data1/autores/102/mariafirminacritica03.pdf> Acesso em: 26 abr.2013.

_____.O romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis: estética e ideologia no romantismo brasileiro. 2009. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras

Vernáculos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:
<<http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/NascimentoJC.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2013.

OLIVEIRA, Adriana. **Gênero e etnicidade no romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis**. Dissertação de mestrado. (Programa de Pós- Graduação em Letras: Estudos Literários) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. 107p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECAP-73WGED>> Acesso em: 10 jan.2013.

OLIVEIRA, José. A grande curva em nossa história educacional: A juventude e a escola de Ensino Médio. **Revista de educação do Cogeime**. Ano 13- n°25- / 2004 p.49-57. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0425.pdf>> Acesso em: 10 fev.2013.

PAIS, José. **Culturas Juvenis**. Temas portuguesas, 2ª edição. Lisboa: 2003.

PALERMO, Luis. **O embate de perspectivas entre as matrizes fundadoras do estudo da escravidão brasileira (Gilberto Freyre e a Escola Paulista de Sociologia)**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, RJ, 2009. Disponível em: <www.ppghsuerj.pro.br/ppg/c.php?c=download_dissert&arq=14> Acesso em: 14 mai.2012.

PEREIRA, Juliano. **Empatia Histórica e RPG no Ensino de História**. (2012). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/108045921/Empatia-Historica-e-RPG-no-Ensino-de-Historia>> Acesso em: 20 jan.2013.

PEREIRA, Maria. **O conhecimento tácito histórico dos adolescentes – dar sentido à escravatura romana**. Lisboa: Universidade do Minho, 2003.

PEREIRA, Nilton, SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961>> Acesso em: 01jul.2013.

PEREIRA Vanderléa, LIMA Maria. **A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_15_2010.pdf> Acesso em: 09 jun.2013.

PESAVENTO, Sandra. História & literatura: uma velha-nova história. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [Em línea], Debates, 2006 Disponível in: <<http://nuevomundo.revues.org/1560>> Acesso em: 25 mai.2011.

PINSKY, Jaime, PINSKY Carla. O que e como ensinar: Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008

QUEIROZ, Suely. **Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo : Ed. Ática, 1987. (Série Princípios)

RAMOS, Márcia. A constituição do campo de pesquisa em ensino/aprendizagem histórica pela revista História & Ensino. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 77-102, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/14116>> Acesso em: 01 jul.2013.

RAMOS, Fábio. **História e Literatura: ficção e veracidade**. Domínios de Linguagem II – 2003. Disponível em: <<http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/d2-3.pdf>> Acesso em: 15 mai.2011.

REIS, João. SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo : Companhia das Letras, 2003.

ROCHA, Rita; SOUZA, Silvia. Construindo conhecimento em sala de aula: o uso de documentos no ensino de história. In: ALEGRO, Regina; et al. (organizadoras) **Temas e Questões para o ensino de história do Paraná**. Londrina: EDUEL, 2008.

RÜSEN, Jörn. História viva. **Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

_____. Razão Histórica. **Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

SANTOS, Ademar. **Entre fatos e artefatos: literatura e ensino de História nos encontros acadêmicos nacionais (1979-2007)**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

SANTOS, Josimari. A literatura como fonte para a história: breves considerações” Seminário de estudos culturais, identidades e relações interétnicas. SEMINÁRIO DE ESTUDOS CULTURAIS, IDENTIDADES E RELAÇÕES INTERÉTNICAS. Universidade Federal de Sergipe, 2009. **Anais...** Disponível em: <http://www.pos.ufs.br/antropologia/seciri/down/GT_05/Josimari_Viturino_Santos.pdf>

SCHMIDT, Maria; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2 ed., São Paulo: Editora Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria. 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, GARCIA, Tânia. Discutindo o currículo “por dentro”: contribuições da pesquisa etnográfica. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 139-149. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2073>> Acesso em: 06.jun.2013.

SILVA, A. et al. Quando a multidão vai às ruas: aportes para o debate sobre democracia racial e educação no Brasil: 1888-2003. **Educação e Fronteiras**, Dourados, MS, v. 1, n. 1, jan./jul. 2007 Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/133>> Acesso em: 05 mai.2012.

SILVA, Lúcia. Leituras sobre escravidão em livro didático: identidades afrobrasileiras no sul. XI CONLAB. Universidade Federal da Bahia: Salvador 2011. **Anais...** Disponível em <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1304879578_ARQUIVO_comunicacaolusobras.pdf> Acesso em: 05 mai.2012.

SILVA, Cristiano. Entre a História e a Literatura: as múltiplas letras, os múltiplos tempos, os múltiplos olhares em Graciliano Ramos. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2007 Vol. 4 Ano IV nº 4. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF13/DOSSIE_%20ARTIGO_15Cristiano_Cezar_Gomes_da_Silva.pdf> Acesso em: 01 jul.2013.

SILVA, Cristiane. et al. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações rurais & Agroindustriais**, vol. 7, no 1 (2005) Disponível em: <<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/viewArticle/210>> Acesso em: 08 fev.2013.

SILVA, Murilo. Revisitando a Literatura do Sudoeste Goiano: interface entre ensino de história e a escravidão. **Itinerarius Reflectionis**. Revista eletrônica do curso de pedagogia do campus de Jataí-UFC.v.7.it 2 ISSN: 1807-9342 jul-dez,2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/view/20391/11879>> Acesso em: 12 mai.2012.

SILVA Régia. A mente, essa ninguém pode escravizar: Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 29, n. 56 (2011) Disponível em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/52/51>> Acesso em: 20 jan. 2013.

SILVA, Vitória. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. **História**, São Paulo, 23 (1-2): 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a05v2312.pdf>> Acesso em: 20/06/2013.

SIMAN, Lana. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos In: ZARTH, Paulo et al (org) **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed UNIIUI, 2004.

SIMÃO, Ana. A importância da evidência histórica na construção do conhecimento histórico. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria A. (Org) **Educação Histórica: Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2011.p.143-166

SOBANSKI et. al. (2010) **Ensinar e aprender história: histórias em quadrinhos e canções**. Curitiba: Base Editorial.

SOUSA Sandra; OLIVEIRA Romualdo. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008. Editora UFPR p.53-72. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100005> Acesso em: 20 fev.2013.

SOUZA, Jordana. **Literatura como fonte para o ensino sobre a Revolução Russa: em busca de uma proposta**. Monografia apresentada ao curso de especialização em História Social e Ensino de História, da Universidade Estadual de Londrina, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, Eleuza. **Literatura e História no romance feminino do Brasil no século XIX: Úrsula**. [online] Disponível em: <<http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/ELEUZA%20DIANA%20ALMEIDA%20TAVARES.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2012.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary (Org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 401-442.

_____. Rebeldes escritoras, abolicionistas. **Revista História**. [online]. São Paulo, jan/jul. 1989. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rh/n120/a05n120.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

VICTOR, Rogério. AFONSO, Lúcia. **Ensino de História e relações étnico-raciais**. 2011. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacaoRelatos/0461.pdf>> Acesso em: 01 jul.2013.

XAVIER, Érica. **Ensino e história:** o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. Disponível em:
<http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das_fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf> Acesso em: 09jun.2013.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros nacionais de pesquisadores de história – perspectivas. In ARIAS Miguel (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história.** Londrina: AtritoRT, 2005.

Livros Didáticos

FARIA, R. (et.al) **Estudos de História.** 1ªed. São Paulo:FTD, 2010.(Coleção estudos de história;v.1)

MORENO, J, VIEIRA, S. **Memória das origens.** Curitiba: Positivo, 2010. (História: cultura e sociedade; v.1)

VICENTINO, C; DORIGO, G. **História Geral e do Brasil,** vol.1. São Paulo: Scipione, 2010.


ANEXOS

ANEXO APáginas do questionário disponibilizado *On Line*

Escravidão negra no Brasil Sair deste inquérito

Olá! Sou a professora Janáina Correia, estou fazendo uma pesquisa para a realização da minha dissertação de mestrado e conto com sua colaboração. As questões referem-se ao tema "escravidão no Brasil", o número de questões é limitado não necessitando assim dispor muito de seu tempo. Suas respostas retornam tabuladas no sistema para mim em forma de porcentagem e categorização, ou seja, SEU ANONIMATO É TOTALMENTE GARANTIDO!!!!

Obrigada !!!!



[Seguir](#)

Com o apoio de SurveyMonkey
Crie o seu próprio inquérito online grátis agora!

Escravidão negra no Brasil Sair deste inquérito

Fonte histórica

5. O que são fontes históricas? Marque abaixo os elementos que acredita poderem ser classificados como tal. (marque a quantidade que achar necessário)

- Carta de Pero Vaz de Caminha (1500)
- Estátua de Tláloc, divindade mesoamericana da chuva. (anterior à chegada dos espanhóis)
- Cds de músicas diversas
- Fotografia Praça Gabriel Martins (Londrina) nos anos 50
- Caderno usado
- não tenho nenhuma referência sobre o que seja fonte histórica

[Anterior](#) [Seguir](#)

Com o apoio de SurveyMonkey
Crie o seu próprio inquérito online grátis agora!

Escravidão negra no Brasil Sair deste inquérito

Dados de Identificação

1. Série e Turma:

2. Sexo:

- Masculino
- Feminino

3. Idade:

4. Etnia:

- Branco
- Negro
- Pardo
- Amarelo
- Índio

[Anterior](#) [Seguir](#)

Esclavidão negra no Brasil Sair deste inquérito

Esclavidão Instituição

6. Qual a 1ª imagem que vem a sua cabeça quando o assunto é esclavidão no Brasil? De onde você acredita que provém esta imagem das aulas no colégio, de filmes, novelas...?

7. O que diferencia liberdade de esclavidão para você?

Anterior Seguir

Com o apoio de SurveyMonkey
Crie o seu próprio inquérito online grátis agora!

Esclavidão negra no Brasil Sair deste inquérito

Resistência

8. Correntes, gargalheira, tronco, algemas, peia, mascara, anjinho, bacalhau, palmatória, golinha, ferro para marcas, calabouço, pena de morte, figuram em listas de castigos aplicados aos negros cativos. Em terra que branco manda, a sobrevivência significou abrir caminhos para tornar a vida mais suportável. Marque abaixo as opções que acredita serem "saídas" tomadas pelos escravos no sentido de reverter-subverter sua condição: (marcar quantidade que achar necessário)

Sabotagens no processo de produção

Fugas coletivas ou individuais,

Assassinatos,

Suicídio

Preservação da crença

Formação de quilombo

n.d.a pois o escravo nada poderia fazer para reverter sua situação.

Anterior Seguir

Com o apoio de SurveyMonkey
Crie o seu próprio inquérito online grátis agora!

Esclavidão negra no Brasil Sair deste inquérito

9. Anúncio:
"Na Caza do Sr. Facundo Vendem-se dois escravos. No dia 13 do corrente, fugio desta Cidade, hum escravo, de nome Joaquim, cabra acaboclado, cor palida, dentes abertos, corpo regular, pez (sic) grandes, e tem, o andar embalçado e quase manco, official de pedreiro, e idade de 18 a 20 annos, quem o pegar pode trazer nesta Cidade a seo Sr. Joaquim de Macedo Pimentel, e no Cariri ao Sr. Antonio de M. Pimentel, que será generosamente pago o seu trabalho e despesas. Ceará 25 de junho de 1839"

Correio da Assembléia Provincial, "Nº 83 - Sabado 27 de julho de 1839"

Relacione o anúncio acima, com o que você sabe sobre o modo de vida dos escravos.

Anterior Concluído

Com o apoio de SurveyMonkey
Crie o seu próprio inquérito online grátis agora!

ANEXO B

Página do questionário impresso

Tema: Escravidão Negra no Brasil

Dados de Identificação:

Nome: _____

1- **Série e Turma:** _____

2- **Sexo:** () Masculino () Feminino

3- **Idade:** _____

4- **Etnia:** () Branco () Negro () Pardo () Amarelo () Indígena

5- O que são fontes históricas? Marque abaixo os elementos que acredita poderem ser classificados como tal. (Marque a quantidade que achar necessária)

() Carta de Pero Vaz de Caminha (1500)

() Estátua de Tláloc, divindade mesoamericana da chuva. (anterior à chegada dos espanhóis)

() Cds de músicas diversas

() Fotografia Praça Gabriel Martins (Londrina) anos 50.

() Caderno usado

() não tenho nenhuma referencia do que seja fonte histórica.

6- Qual é a primeira imagem que vem a sua cabeça quando o assunto é “escravidão negra no Brasil”? De onde você acredita que provém esta imagem, das aulas do colégio, de filmes. Novelas...?

7- O que diferencia liberdade de escravidão para você?

8- Correntes, gargalheira, tronco, peia, algemas, mascara, anjinho, bacalhau, palmatória, golinha, ferro para marcas, calabouço, pena de morte, figuram em listas de castigos aplicados aos negros cativos. Em terra que branco manda, a sobrevivência significou abrir caminhos para tornar a vida mais suportável. Marque abaixo as opções que acredita serem “saídas” tomadas pelo escravos no sentido de reverter-subverter sua condição: (marcar a quantidade que achar necessário):

() Sabotagens no processo de produção

() Fugas coletivas ou individuais

() Assassinatos

() Suicídio

() Preservação da crença

() Formação de Quilombo

() n.d.a pois o escravo nada poderia fazer para reverter sua situação.

9- Anúncio:

“Na Caza do Sr. Facundo Vendem-se dois escravos. No dia 13 do corrente, fugio desta Cidade, hum escravo , de nome Joaquim, cabra acaboclado, cor palida, dentes abertos, corpo regular, pez (sic) grandes, e tem, o andar embalçado e quase manco, official de pedreiro e idade de 18 a 20 annos, quem o pegar pode trazer nesta Cidade a seo Sr. Joaquim de Macedo Pimentel , e no Cariri ao Sr. Antonio de M. Pimentel, que será generosamente pago o seu trabalho e despezas. Ceará 25 de junho de 1839.” Correio da Assembléa Provincial , nº 83 –Sabado 27 de julho de 1839”

Relacione o anuncio acima com o que você sabe sobre o modo de vida dos escravos.

ANEXO C

Respostas - questionários

QUESTÃO 6.

N6.01 dor no tronco, pois na novela sinhá moça mostrou como era a vida dos escravos no Brasil. <i>(masculino, 17 anos - pardo)</i>
N6.02 Senzala. Tanto na aula e também em filmes e novelas, por que todas elas abordam o assunto em alguma ocasião. Novelas: Xica da Silva, Escrava Isaura, Sinhá Moça, Lado a Lado. <i>(masculino, 18 anos - branco)</i>
N6.03 das aulas do colégio, livros <i>(masculino, 17 anos - negro)</i>
N6.04 Negros amarrados em arvores apanhando de chicote, filmes e novelas. <i>(feminino, 15 anos - branca)</i>
N6.05 Vem a imagem de sofrimento na parte de pessoas pretas, ou seja algum tempo atrás muito sofrimento, ate hoje nos deparamos com algum tipo de preconceito em relação a cor da pele. <i>(masculino, 19 anos - pardo)</i>
N6.06 a escravidão de trabalho de pessoas negras na época se acreditavam inferiores e escravizavam essas pessoas, para trabalho pesado. Dos 3. <i>(feminino, 17 anos branco)</i>
N6.07 discriminação, castigos em filmes. <i>(feminino, 18 anos - branca)</i>
N6.08 Pessoas negras trabalhando noite e dia apanhando de chicotes, sendo muito maltratados. Essa imagem vem de filmes e novelas <i>(masculino, 16 anos - branco)</i>
N6.09 Cangolezes aprisionados pelos colonizadores Belgal, no final do séc. XIX. Livros. <i>(feminino, 17 anos - branco)</i>
N6.10 Pessoas apanhando de chicotes pessoas que trabalham dia e noite e se não trabalham eles fazem elas elas sofrerem <i>(feminino, 18 anos - branca)</i>
N6.11 Tronco chicotes, sofrimento, senzala discriminação, novela sinhá moça, lado a lado, escrava Isaura, livros e filmes. <i>(feminino, idade ? negra)</i>
N6.12 A imagem é a libertação dos escravos. A imagem vem de filmes, novelas e livros. <i>(masculino, 19 anos - branco)</i>
N6.13 Escrava Isaura novela <i>(feminino, 15 anos - pardo)</i>
N6.14 Eu imagino pessoas sem direitos sendo exploradas por outras pessoas sendo constrangida umilhava apanhava também muito regeitados e fasendo coisas contra própria vontade. <i>(masculino, 17 anos - branco)</i>
N6.15 Essas imagem parese muito com as novelas que eu asisti. <i>(masculino, 18 anos-branco)</i>
N6.16 Um escravo amarrado em um tronco, enquanto outro fugia para tentar a liberdade, que para um negro naquele tempo era impossível minhas fontes são livros, filmes, novelas e aulas. <i>(masculino, idade? Etnia ?)</i>
N6.17 do tronco, aprendi na escola. <i>(masculino, 17 anos - branco)</i>
N6.18 Desigualdade entre brancos e o negros e sofrimento entre os negros. <i>(Masculino, 19 anos - negro)</i>
N6.19 Chica da Silva e Escrava Isaura. <i>(Masculino, 18 anos - pardo)</i>
N6.20 Vem uma imagem de muita tortura. Acredito que de tudo um pouco a escravidão é muito falada no Brasil. <i>(Masculino 15 anos - amarelo)</i>
N6.21 De escravos nas lavouras, das aulas, imagens de livros e etc. <i>(masculino, 16 anos - pardo)</i>

M6.01 Dos negros da África sendo humilhados pelos colonos no Brasil. Colégio, filmes e novelas. *(masculino, 16 anos- pardo)*

M6.02 negros, senzalas, diferença de classes sociais, e sofrimento (a tristeza dos negros, de serem tão humilhados) provavelmente vem de novelas, livros, e aulas de historia.

<i>(feminino, 16 anos- branco)</i>
M6.03 A primeira imagem que me veem é um negro sendo açoitado .. colégio <i>(feminino, 16 anos - branco)</i>
M6.04 dos negros sendo chicoteados, dos livros na escola, de alguns filme e novelas também. <i>(feminino 17 anos- branco)</i>
M6.05 negro no tronco, livro do colégio <i>(masculino 17 anos- pardo)</i>
M6.06 Negros no tronco, negros trabalhando. São lembradas de aulas e novelas <i>(feminino, 16 anos – branco)</i>
M6.07 Escravos apanhando no tronco e sendo obrigado a cumprindo tarefas. Dormindo nas senzalas. Nem de Livros e da Escola <i>(feminino, 17 anos - pardo)</i>
M6.08 Pessoas negras sendo maltratadas e fazendo serviços pesados para pessoas brancas. De tudo que já ouvi nas aulas,li,filmes.... <i>(feminino, 16 anos - branco)</i>
M6.09 negros. filmes, novelas, internet <i>(feminino, 16 anos- pardo)</i>
M6.10 a primeira imagem que vem na cabaça é os negros trabalhando nas plantações, pois é o que é mais retratado em filmes e novelas. <i>(feminino, 16 anos- amarelo)</i>
M6.11 Tortura, chicote, trabalho pesado. Dos filmes, aulas e imagens dos livros. <i>(feminino, 16 anos- branco)</i>
M6.12 castigos, trabalho exaustivo,provém das aulas no colégio <i>feminino 16 anos branco</i>
M6.13 negros usando a força do trabalho.das aulas do colégio. <i>(feminino, 16 anos branco)</i>
M6.14 Pessoas trabalhando duro, sendo torturadas, sendo exploradas, de Filmes, Livros e das Aulas. <i>(masculino, 17 anos- branco)</i>
M6.15 Pessoas negras trabalhando e um homem com um chicote na maõ, lembro-me de uma que vi pela primeira ve na escola na 2 serie. <i>(feminino, ? anos- negro)</i>
M6.16 Medo, abuso, conflito <i>(masculino, 16 anos- branco)</i>
M6.17 De pessoas negres com algemas nas maõs toda amarradas e sendo forçadas a trabalhar sem nenhuma remuneração, desde começo da colonizção onde aprendemos isso no colégio <i>(feminino, 17 anos- branco)</i>
M6.18 sofrimento dos negros. de aulas, filmes, leitura de livros. <i>(masculino, 16 anos branco)</i>
M6.19 Imagens de negros sofrendo no navio Amistad (filme) ... engenhos de açucar , senzalas , zumbi dos palmares , lei áurea (colegio) .. eram chicoteados pelos seus senhores (novelas) <i>(feminino, 16 anos- branco)</i>
M6.20 Pessoas sofrendo, condições subumanas, pessoas com correntes nas pernas, sendo tratadas como animais. De aulas, filmes, livros <i>(feminino, 16 anos- branco)</i>
M6.21 na maioria de filmes.masculino, 16 anos branco
M6.22 Das aulas e de novelas <i>(masculino, 17 anos- amarelo)</i>
M6.23 Novelas haha me lembra trabalho forçado, senzala.. não sei de onde vem <i>(feminino, 16 anos - branco)</i>
M6.24 senzalas, sofrimento, desigualdades. Filmes, livros. <i>(feminino, 16 anos – branco)</i>
M6.25 O pelourinho,negros acorrentados,sofrimento. Provavelmente isso provém de novelas e filmes que vi <i>(feminino 16 anos- branco)</i>
M6.26 negros trabalhando o dia inteiro.de filmes e novelas masculino, 16 anos branco
M6.27 escravidão me lembra o passado dos escravos portugueses que umilhavam pessoas negra e e muito relatado em novelas e filme onde lembra bastante aqueles tempos

<i>(feminino, 16 anos- branco)</i>
M6.28 R28diversificação das etnias, colegio. <i>(masculino, 17 anos- amarelo)</i>
M6.29 das novelas <i>(masculino, 15 anos – branco)</i>

QUESTÃO 7.

N7.01 tudo. <i>(masculino,17 anos - pardo)</i>
N7.02 Que os negros podem ser livres também, ter seu direito na sociedade. <i>(masculino,18 anos - branco)</i>
N7.03. Liberdade= é o livre arbítrio de expressão de uma pessoa. Escravidão: Vida dedicada a obrigações sem boa remuneração etc. <i>(masculino, 17 anos – negro)</i>
N7.04 Escravidão você tem que fazer algo, trabalhar, dar satisfação a alguém, e com liberdade não <i>(feminino, 15 anos – branca)</i>
N7.05 Liberdade e totalmente viver sem ter ninguém mandando em tais ou seja sendo patrão e ser livre, escravo e aquele que e preso a alguma coisa por exemplo vício. <i>(masculino,19 anos – pardo)</i>
N7.06 Pouca coisa, a escravidão: é quando você é torturado, obrigado a trabalhar, é mantido até preso porem na liberdade, que temos hoje é um tipo de escravidão, somos obrigados a trabalhar para ganhar tudo o que precisamos para viver provem dele. <i>(feminino,17 anos branco)</i>
N7.07 Liberdade é vc ser livre para fazer o que quiser respeitando leis e regras. <i>(feminino, 18 anos – branca)</i>
N7.08 Liberdade é quando você é “independente”. Escravidão é quando uma pessoa é “presa” no trabalho, dependente total de seus senhores <i>(masculino, 16 anos – branco)</i>
N7.09 Se você tem liberdade você pode fazer praticamente o que você quer na escravidão ela te dá um dono, te coloca como um produto. <i>(feminino, 17 anos – branco)</i>
N7.10 A liberdade que todos são livres pra fazerem o que querem e escravidão e que tem que fazer tudo o que pede o que manda. <i>(feminino, 18 anos – branca)</i>
N7.11 A diferença é que não somos surrados e nem dormimos em senzalas e que temos liberdade de escolher o trabalho, comida, escola e que temos uma vida “independentes”. <i>(feminino, idade ? negra)</i>
N7.12 A liberdade é diferente porque ao invéz de trabalhar sofrido apanhando e etc a liberdade você escolhe trabalhar mas ganhando dinheiro. <i>(masculino, 19 anos - branco)</i>
N7.13 Liberdade é ser livre, poder fazer o que quiser sem regras ou leis, e escravidão é diferente os escravos tem que obedecer seus donos. <i>(feminino,15 anos – pardo)</i>
N7.14 Diferencia pessoa ser igual a outra cidadão negro liberdade para pode fazer o que quiser como os outros. <i>(masculino, 17 anos – branco)</i>
N7.15. Liberdade : poder fazer o que quiser <i>(masculino, 18 anos- branco)</i>
N7.16 Na escravidão você trabalha para não receber, e não ser livre na liberdade você trabalha para receber, tendo uma liberdade limitada. <i>.(masculino, idade? Etnia ?)</i>
N7.17 que liberdade você tem direito de escolher um trabalho e onde morar, na escravidão ele era obrigado <i>(masculino, 17 anos – branco)</i>
N7.18 Escravidão você vive preso ao seu comandante e liberdade não você tem seu direito de expressão. <i>(Masculino, 19 anos – negro)</i>
N7.19. O trabalho obrigatório e liberdade de expressão <i>(Masculino, 18 anos - pardo)</i>
N7.20 Acredito que ao mesmo tempo que essas palavras estão longes uma da outra, elas também estão próximas, pois não tem como dizer escravidão sem pensar em liberdade. <i>(Masculino 15 anos - amarelo)</i>

N7.21 Na escravidão você trabalha sem fins lucrativos e não possui liberdade de ir e vir. Na liberdade você é remunerado e tem liberdade de ir e vir. (<i>masculino, 16 anos -pardo</i>)
M7.01 Escravidão é uma forma totalmente contrária à liberdade (<i>masculino, 16 anos-pardo</i>)
M7.02 a liberdade, e a pessoa poder se MANDAR. nao precisar obedecer ordens de terceiros. poder escolher como viver a vida. e a escravidão foi uma época, onde os brancos eram considerados superiores ao negros. sentindo-se no direito de mandar, humilhar, escravizar os negros (<i>feminino, 16 anos- branco</i>)
M7.03 liberdade é quando os cidadãos são livres para fazer o que eles bem entenderem, já escravidão além de ser um crime é obrigar a pessoa a fez trabalhos desumanos e cansativos (<i>feminino, 16 anos- branco</i>)
M7.04 a consciência (<i>feminino, 17 anos- branco</i>)
M7.05 Não depender de nada. (<i>masculino, 17 anos- pardo</i>)
M7.06 Liberdade é você poder fazer as coisas sem ser obrigado, fazer suas próprias escolhas. Escravidão alguém toma as decisões por você, e não deixar você nem ao menos discutir. (<i>feminino, 17 anos- pardo</i>)
M7.07 A opção de escolha.(<i>feminino, 16 anos- branco</i>)
M7.08 que libertade vc pode fazer oq quer ja a escravidao vc nao tem liberdade e preso a algo ou alguém (<i>feminino, 16 anos- pardo</i>)
M7.09 para mim a liberdade é ter direito sobre você mesmo, poder fazer suas próprias escolhas, já a escravidão para mim é um tipo de prisão na qual se é presos sem se cometer um crime e se é obrigado a trabalhar sem liberdade de nada. (<i>feminino, 16 anos- amarelo</i>)
M7.10 Liberdade pra mim é ter condições dignas de trabalho e acesso a garatia de seus direitos humanos. Escravidão é qualquer tipo de humilhação, preconceito, ou trabalho explorado em péssimas condições. (<i>feminino, 16 anos- branco</i>)
M7.11 Na liberdade eu tenho a oportunidade de escolher o que é melhor,na escravidão não existe essa escolha. (<i>feminino, 16 anos- branco</i>)
M7.12 liberdade é ser independênde e escravidão é o oposto. (<i>feminino, 16 anos- branco</i>)
M7.13 Liberdade: quando a pessoa ela tem o direito de fazer o que bem entende sem ninguém, falando o que deve ou não fazer. Escravidão: a Pessoa sendo usada pelo povo que tem uma condição de vida melhor do que ela. (<i>masculino, 17 anos- branco</i>)
M7.14 Liberdade:Brancos escravidão:negros Muitos querem fazer de conta q naum e assim mas anda e assism como por exemplo as vagas na universidade etc...(feminino, ? Negro)
M7.15 liberdade é que voce tem o livre arbitriu pra faser o que deseja podendo ou nao ganhar algo para si Ja escravidao é voce fikar preso sendo obrigado a faser coisas que nao que e nao ganhando nada em troca.(feminino, 17 anos- branco)
M7.16 liberdade é poder ter o seu próprio direito de viver em condições dignas, sem que outros o controlem. (<i>masculino, 16 ano- branco</i>)
M7.17 Liberdade pra mim seria ter escolhas e escravidão seria não ter escolhas nem direitos (<i>feminino, 16 anos- branco</i>)
M7.18 poder fazer as coisas sozinho.masculino, 16 anos branco
M7.19 Liberdade você escolhe o que você faz mas na escravidão você é obrigado a fazer as coisas (<i>masculino, 17 anos – amarelo</i>)
M7.20 é uma coisa completamente oposta da outra né. (<i>feminino, 16 anos- branco</i>)
M7.21 Liberdade é poder fazer o que quer, ir aonde quiser, entre outros e escravidão é ser reprimido, retirado de si seus direitos como cidadão. (<i>feminino 16 anos- branco</i>)

M7.22 Liberdade é quando se esta livre para fazer suas escolhas.Escravidão é ter que agir contra a sua vontade e sem ganhar nada em troca. <i>(feminino, 16 anos- branco)</i>
M7.23 nao sei <i>(masculino, 16 anos- branco)</i>
M7.24 liberdade e a maneira de vc poder ser livre e tomar conta do seu preoprio nariz do seu mundinhoo e escravidao sao pessoas obrigada a trabalhar para outras pessoas sem recompensas apenas pela cor <i>(feminino, 16 anos- branco)</i>
M7.25 Direitos para fazer as coisas <i>(masculino, 17 anos- branco)</i>
M7.26 A liberdade humana <i>(masculino, 15 anos- branco)</i>
M7.27 Liberdade é ter a sua vontade realizada, como um ato de caminhar livremente ou fazer suas escolhas e escravidão é quando você está submisso a vontade alheia, da forma como o outro quer. <i>(feminino, 16 anos- branco)</i>

QUESTÃO 9

N9.01 Um pouco do que o anuncio diz sobre o escravo não diz porque ele fugiu. <i>(masculino,17 anos - pardo)</i>
N9.02 Que naquela época eles eram negociados como objetos eles eram comprados pelos fazendeiros para trabalhar nas fazendas dos senhores, e as mulheres como empregadas nas casas, e as crianças também. <i>(masculino,18 anos - branco)</i>
N9.03 Uma vida sofrida, onde ocorria muitas injustiças e controvérsias, onde houve muitos escravos mortos. <i>(masculino, 17 anos – negro)</i>
N9.04 Naquela época eles eram “comercializados” como objeto, ou seja vendido. E quando eles fugiam as pessoas que achassem e trouxessem de volta ganhavam recompensa. <i>(feminino, 15 anos – branca)</i>
N9.05 Eles viviam presos em casa de Patrões ou até mesmo quilombos quando fugiam ou praticavam algum tipo de coisa que não agradavam, eles apanhavam ou até mesmo pagavam com a vida. <i>(masculino,19 anos – pardo)</i>
N9.06 Eles recebiam comida abrigo de seus donos, porém sofriam por qualquer motivo, apanhavam na frente de todos com cordas de pontas, eram obrigados até a fazer mal para os rivais de seus donos, teve uma época em que eles recebiam dinheiro, porem não sobrava nada pois eles tinham que pagar os alimentos e abrigo que seus donos penduravam nas suas “dividas” , pois tudo vinha dele. <i>(feminino,17 anos- branco)</i>
N9.07 Nada <i>(feminino, 18 anos – branca)</i>
N9.08 (em branco) <i>(masculino, 16 anos – branco)</i>
N9.09 Os escravos tinham seus donos e quando não os queriam mais ou precisavam de dinheiro eles eram vendidos por um alto valor a outros senhores que tinham um poder aquisitivo muito alto. <i>(feminino, 17 anos – branco)</i>
N9.10 Eles viviam como os bois os animais que vivem presos pelo seu dono e maltratados como se fosse se um boi foge do pasto eles vão atrás se ele foge sempre eles mandão matar... <i>(feminino, 18 anos – branca)</i>
N9.11 Uma vida sofrida surrada e em situações desumanas, precárias. <i>(feminino, idade ? negra)</i>
N9.12 Os escravos em uma época era trocado por mercadorias ou itens velhos quando eles iam servir seus donos se não faziam direito eles eram torturados e castigados bruscamente esse era um pedaço da rotina deles, graças a deus isso já acabou. <i>(masculino, 19 anos - branco)</i>
N9.13 Eles eram tratados como mercadoria tinham que obedecer regras eram torturados, não tinha alimentação saudável, nem estudos. <i>(feminino,15 anos – pardo)</i>

N9.14 o modo de vida trabalhar para o fazendeiro em troca de comida o escravo não tinha vez apanhavam eram humilhados sem eles terem opção nenhuma. <i>(masculino, 17 anos-branco)</i>
N9.15 Os escravos eram vendidos por pessoas, para fazer servicos de outras pessoas e ainda apanhavam muito e não tinham boa alimentação. <i>(masculino, 18 anos- branco)</i>
N9.16 (em branco) <i>.(masculino, idade? Etnia ?)</i>
N9.17 Que eles viviam praticamente como cachorros e que se fugiam eram dada ate recompensa para pegá-los. <i>(masculino, 17 anos – branco)</i>
N9.18 A vida deles eram muito desvalorizadas eram tratados como animais imundos. <i>(Masculino, 19 anos – negro)</i>
N9.19 O modo de vida era tipo comercio era vendidos tratados como moeda de troca. <i>(Masculino, 18 anos - pardo)</i>
N9.20 Pelos meus conhecimentos, os escravos eram diariamente torturados com varias armas e também eram gastigados pela quantidade de horas de trabalho, sem descanso e nem alimentação adequada. Os escravos muitas vezes também planejavam fugas coletivas e individuais. <i>(Masculino 15 anos - amarelo)</i>
N9.21 O que eu sei é que os escravos eram obrigados a trabalhar e não eram pagos para no e eram tratados como mercadoria, nas maioria das fazendas eram matratados, por exemplo, comida escassa, lugares ruins para dormir e etc. <i>(masculino, 16 anos -pardo)</i>

M9.01 A venda de escravos era totalmente comparada à de um objeto <i>(masculino, 16 anos pardo)</i>
M9.02 eram tratados como objetos, considerados sem alma. onde seus donos o tratavam como 'animais de estimação' <i>(feminino 16 anos- branco)</i>
M9.03 eles eram vendidos, eram usados e sofreram muito na mão dos seus donos, diferente do que aconteceu ali, e temos que estar feliz que a escravidão acabou <i>(feminino, 16 anos branco)</i>
M9.04 eram tratados como mercadorias <i>(feminino, 17 anos- branco)</i>
M9.05 São escravos, "produtos" de um sistema. <i>(masculino, 17 anos- pardo)</i>
M9.06 Eram tratados com muita violencia, como animais ou alguma propriedade privada <i>(feminino, 16 anos- branco)</i>
M9.07 Bem, eles eram obrigados a fazer o que os "senhores" mandavam, e não tinham direito de nem sequer reclamar. Quando fugiam, eram perseguidos e castigados. Também podemos ver claramente que eram tratados como produtos, que se pode vender, trocar e negociar... <i>(feminino, 16 anos- branco)</i>
M9.08 eram usados como objetos e animais. <i>(feminino, 16 ano- pardo).</i>
M9.09 os escravos não aguentavam e tentavam de qualquer forma fugir para os quilombos mas as vezes acabavam capturados, já que os viam como mercadoria. <i>(feminino, 16 anos amarelo)</i>
M9.10 Os escravos muitas vezes eram tratados e até vendidos como se fossem mercadorias. Os compradores queriam escravos mais jovens e tinham prioridade os escravos com dentes mais conservados. Os que viviam como escravos trabalhavam muito e eram torturados sem receber nada. <i>(feminino, 16 anos- branco)</i>
M9.11 Os escravos eram tratados como mercadorias, trabalhavam de modo exaustivo, sua alimentação era muito fraca, alguns fugiam, porém eram capturados e castigados. estavam presos à terra, sofriam intensa exploração, eram obrigados a prestarem serviços à nobreza e a pagar-lhes diversos tributos em troca da permissão de uso da terra e de proteção

militar (<i>feminino, 16 anos- branco</i>)
M9.12 Os escravos naum tinham escolha sempre tinha um branco fdp q qria mandar neles, os negros tinham que trabalhar pra esses fdp e ainda estavam "devendo" para eles(os brancos) (<i>feminino, ? anos- negro</i>)
M9.13 que eles queriam a liberdade por isso fugião para serem livres sem precisar da contas ao seu senhor (<i>feminino, 17 anos- branco</i>)
M9.14 O modo de vidas dos escravos não era fácil, pois eram submetidos a grandes esforços, sem recompensas, e castigos se não fizessem o que seus "donos" diziam. (<i>masculino, 16 anos- branco</i>)
M9.15 Os escravos eram tratados como propriedades e animais <i>feminino, 16 anos branco</i>
M9.16 acho que ficavam meio perdidos.(<i>masculino, 16 anos- branco</i>)
M9.17 os escravos eram tratados como animais ou pior como objetos vendidos e comprados como propriedade dos brancos (<i>masculino, 17 anos- amarelo</i>)
M9.18 Era miserável, não tinham conforto nenhum. (<i>feminino, 16 anos- branco</i>)
M9.19 Eram tratados como animais. (<i>feminino, 16 anos- branco</i>)
M9.20 Os escrevaos eram tratados como mercadorias,e eram vendidos como se fossem animais ou produtos. (<i>feminino, 16 anos- branco</i>)
M9.21 pelo oque relatam a deslealdade pelas pessoas brancas de antigamente (<i>feminino, 16 anos- branco</i>)
M9.22 A vida era dificil e muito sofrida, por isso deviam fugir para acabar com isso (<i>masculino, 17 anos – amarelo</i>)

ANEXO D
Respostas – prática em sala

Sobre o texto lido:

1 Você gostou ou não do texto lido e por que?
2 Qual a parte mais lhe chamou a atenção?
3 Você já tinha feito algo parecido em sala? O que você achou desta experiência vivenciada na aula de história e da forma como texto foi lido?
4 Você teria interesse em ler o livro inteiro?

N1.01 Sim, pois o texto conta a verdadeira história dos escravos. *(Masculino, 17 anos – Pardo)*

N1.02 Sim. Porquê significa a vida dos negros no Brasil e também quando eles vieram para o Brasil, como eles eram tratados no navio, pelos brancos etc. *(Masculino, 18 anos – Branco)*

N1.03 Gostei pelo fato de contar a história da escravidão relatado por antepassado. *(Masculino, 17 anos – Negro)*

N1.04 Sim, pois é um texto muito bonito e emocionante. *(Feminino, 15 anos – Branco)*

N1.05 Sim. Por que é uma historia baseada em fatos reais. *(Feminino, 18 anos – Branco)*

N1.06 Não porque a história não me chamou a atenção e não é um tipo de história que eu costume ler. *(Feminino, 17 anos- Branco)*

N1.07 Gostei, porque foi elaborado em sala de aula de uma maneira diferenciada e conheci um pouco mais sobre a escravidão por uma visão mais ampla, aberta. *(Feminino, ?- Negro)*

N1.08 Sim porque a história é muito interessante e é em fatos reais. *(Masculino, 17 anos – Branco)*

N1.09 Sim, por que explica como era o escravismo na quela época. *(Masculino, 18 anos – Branco)*

N1.10 Sim, gostei pelo fato de ter sido a realidade dos negros trazidos para o Brasil, e para o resto da America, o sofrimento, a luta e o sonho da liberdade. *(Masculino, ?-?)*

N1.11 Sim. Pois é um legitimo romance onde o escravo se apaixona pela sinhazinha, um fato interessante do livro também é que dizem que este é um dos primeiros romances escrito por uma mulher. *(Masculino, 15 anos-Amarelo)*

N1.12 Sim; Por que é uma história baseada na escravidão e foi de outra forma, ele foi um livro revolucionário. *(Masculino, 16 anos-Pardo)*

N2.01 O momento em que ela narra como era a vida dela e o que virou quando ela estava no navio. *(Masculino, 17 anos – Pardo)*

N2.02 A parte que a velha conta de quando ela veio para o Brasil, os acontecimentos, a viagem etc. *(Masculino, 18 anos – Branco)*

N2.03 A parte que preta Susana, relata sua história do navio negreiro. *(Masculino, 17 anos – Negro)*

N2.04 A parte que a Suzana fala o quanto amava seu esposo e sua filha que fala que eles eram a vida dela. Porque eu achei bonito o modo que ela expressa seu amor. *(Feminino, 15 anos – Branco)*

N2.05 A história da preta Susana, quando ela perde a filha e o esposo. *(Feminino, 18 anos – Branco)*

N2.06 Nem uma *(Feminino, 17 anos- Branco)*

N2.07 A narrativa da preta Susana, quando ela fala com o jovem escravo que busca e acredita que irá ser livre, ela mostra a ele em seus relatos que não é o lugar onde ele possa ir viver que fará dele uma pessoa livre, e que ele era ingrato pois ela sempre o tratou como se fosse um filho, com amor e carinho e mesmo assim ele a deixaria para viver em uma “ilusão” de liberdade. <i>(Feminino, ?- Negro)</i>
N2.08 Olha chamar-te-ão talvez, ingrato, e eu não uma palavra para defender-te que ele estava sendo desprezando ela que sendo assim não te defenderia em alguma discussão. <i>(Masculino, 17 anos – Branco)</i>
N2.09 Aquela parte que a velha asende o cachumbo. <i>(Masculino, 18 anos – Branco)</i>
N2.10 Quando a preta Susana começa a contar a história da sua captura até os dias em estão vivendo. <i>(Masculino, ?-?)</i>
N2.11 Quando Túlio foi se separar de sua senhora. Pois é raro o amor que ambos tem um pelo outro, que na maioria das vezes os escravos não gostam de seus patrões e senhoras. <i>(Masculino, 15 anos-Amarelo)</i>
N2.12 Quando a Susana conta quando ela foi tirada da família dela. <i>(Masculino, 16 anos-Pardo)</i>

N3.01 Não, gostei pois o texto foi lido pelos alunos e com isso a sala participa das aulas. <i>(Masculino, 17 anos – Pardo)</i>
N3.02 Foi legal é bom conhecer um pouco mais sobre a vida de pessoas que de certo modo sofreram aqui. <i>(Masculino, 18 anos – Branco)</i>
N3.03 Achei muito interessante a aula. Muito diferente o dialogo entramos totalmente na história. <i>(Masculino, 17 anos – Negro)</i>
N3.04 Sim, pois é um texto diferente que prende a atenção, não é aqueles textos cansativos e convencionais da matéria. <i>(Feminino, 15 anos – Branco)</i>
N3.05 Sim foi uma maneira diferente e legal de participar das aulas, quem não leu, participou ouvindo a leitura. <i>(Feminino, 18 anos – Branco)</i>
N3.06 já. Achei bem interessante, porque chamou a atenção dos alunos e todos podem participar. <i>(Feminino, 17 anos- Branco)</i>
N3.07 Sim, na aula de sociologia mas no inicio do 1º bimestre mais era mais debates, já em história essa é a 1º vez e foi interessante e que interagiu todos em uma participação conjunta. <i>(Feminino, ?- Negro)</i>
N3.08 Acho que essa foi feita agora mesmo esse ano única e foi experiência bem interessante. <i>(Masculino, 17 anos – Branco)</i>
N3.09 Sim, achei legal a explicação. <i>(Masculino, 18 anos – Branco)</i>
N3.10 Nunca fiz nada parecido, quer dizer, da experiência de ter feito do texto como se o áudio fosse em tempo real, isso facilita na compreensão do texto. <i>(Masculino, ?-?)</i>
N3.11 Gostei bastante. Pois além de ser um texto muito interessante, tem algumas palavras dentro dele que deixam o aluno intrigado pela forma de escrita. <i>(Masculino, 15 anos-Amarelo)</i>
N3.12 É uma forma boa de aprender, porque é como se fosse uma representação do texto, como se fosse teatro. <i>(Masculino, 16 anos-Pardo)</i>

N4.01 Sim, pois tenho interesse em saber a história inteira. <i>(Masculino, 17 anos – Pardo)</i>
N4.02 ----- <i>(Masculino, 18 anos – Branco)</i>
N4.03 ----- <i>(Masculino, 17 anos – Negro)</i>
N4.04 ----- <i>(Feminino, 15 anos – Branco)</i>
N4.05 Não <i>(Feminino, 18 anos – Branco)</i>
N4.06 Não <i>(Feminino, 17 anos- Branco)</i>

N4.07 Gostaria, porque iria conhecer mais a fundo os fatos e a vivencias das pessoas na época da escravidão, por outro lado creio que é uma história triste de muito sofrimento e não sei se conseguiria ler todo o livro. (<i>Feminino, ?- Negro</i>)
N4.08 E difícil acho que inteiro não. (<i>Masculino, 17 anos -Branco</i>)
N4.09 ----- (<i>Masculino, 18 anos – Branco</i>)
N4.10 -----(<i>Masculino, ?-?</i>)
N4.11 -----(<i>Masculino, 15 anos- Amarelo</i>)
N4.12 Sim (<i>Masculino, 16 anos- Pardo</i>)