

“TU! TU, LIVRE?” POR UMAS ABORDAGEM INTEGRADA DO LETRAMENTO HISTÓRICO

Riler Barbosa Scarpati²³⁷

Resumo: A partir da descrição das etapas de um projeto de ensino, intitulado “Tu! Tu livre?” e desenvolvido pelo autor deste texto, com duas turmas de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública em um município mineiro, entre setembro e novembro de 2021, procura-se refletir sobre as relações entre ensino de história e letramento histórico. O eixo central do projeto foi a leitura da obra literária *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis (1825-1917), de 1859. As etapas do projeto a serem descritas são: pesquisa e concepção, objetivos, currículo, atividades e formas de avaliação. Firmina era uma escritora maranhense afro-brasileira que, utilizando o pseudônimo “Uma maranhense”, publicou a obra considerada o primeiro romance abolicionista brasileiro. O pano de fundo é uma nova abordagem da educação das relações étnico-raciais, instituída pela Lei 10.639/03 e em documentos normativos como a Resolução do CNE - 03/2004, e o retorno presencial às aulas na educação básica após o fechamento das escolas em 2020 em função da pandemia do novo coronavírus. Argumenta-se que o processo de ensino-aprendizagem em história escolar no pós-pandemia pode adquirir novos sentidos com uma abordagem integrada e ampla do letramento histórico.

Palavras-chave: Ensino de história; Letramento histórico; Educação das relações étnico-raciais.

“TU! TU, LIVRE?” FOR AN INTEGRATED APPROASH TO HISTORICAL LITERACY

Abstract: Based on the description of the stages of a teaching project, entitled "Tu! Tu livre?", developed by the author of this text with two 8th grade classes from a public school in a city of Minas Gerais, between September and November 2021, we try to reflect about the relations between history teaching and historical literacy. The central axis of the project was the reading of the literary work *Ursula*, by Maria Firmina dos Reis (1825-1917), from 1859. The stages of the project to be described are: research and conception, objectives, curriculum, activities, and forms of evaluation. Firmina was an Afro-Brazilian Maranhão writer who, using the pseudonym

²³⁷ Doutorando em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1690941813011804>. E-mail: riler.scarpati1@gmail.com.

"Uma maranhense", published the work considered to be the first Brazilian abolitionist novel. The background is a new approach to the education of ethnic-racial relations, instituted by Law 10.639/03 and in normative documents such as CNE Resolution - 03/2004, and the return to classes in basic education after the closing of schools in 2020 due to the pandemic of the new coronavirus. It is argued that the teaching-learning process of school history in the post-pandemic period can acquire new meaning with an integrated and broad approach to historical literacy.

Keywords: History teaching; Historical literacy; Education of ethnic-racial relations.

Concepções e objetivos: notas introdutórias

Parte da produção historiográfica mais recente tem tematizado certo desinteresse e apatia dos alunos pelas aulas de história na educação básica, onde perguntas como "O que vamos fazer depois da aula?", "Para que serve isso?", "Isso não tem nada a ver com a gente!", "A professora é legal, mas essa matéria é chata!" tem emergido com certa frequência. Na outra ponta, parte considerável dos colegas professores apresenta certo desencanto com a prática, seja pelo esgotamento físico e psíquico, violências, baixo reconhecimento profissional, incluindo aí a remuneração aquém do desejado/esperado/merecido, além da falta de paciência e/ou insuficiência na formação inicial e continuada de alguns educadores para lidar com alunos com dificuldade de aprendizagem, notadamente àquelas ligadas aos domínios da leitura e da escrita, a emergência de discurso negacionista/revisionista questionando alguns pressupostos do conhecimento histórico com argumentos de que a disciplina estaria ensinando "ideologias" e certa postura mais centralizadora e, às vezes, pouco dialógica. Tudo isso, ancorado em um modelo de ensino de história centrado na produção de identidades e não na diferença, onde a didática estaria mais centrada no ensino que na aprendizagem. (RANGEL, 2021;

ABREU & RANGEL, 2015; AZEVEDO & MONTEIRO, 2013; ROCHA, 2010; CAIMI, 2006; SILVA, 2004).

Em paralelo, o ordenamento legal da educação e, mais particularmente, do ensino de história vem sendo modificado a partir de demanda de grupos historicamente marginalizados na defesa de uma educação mais democrática e que seja capaz de promover reparação, reconhecimento e valorização por meio de políticas afirmativas. Falamos especificamente das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) para instituir a obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira bem como de história e cultura indígena. (PEREIRA & ROZA, 2012; MELLO E SOUZA, 2012; OLIVA, 2012; ABREU & MATTOS, 2008).

Frente a esse quadro, a educação brasileira e mundial assistiu às escolas serem fechadas ao longo do ano de 2020 em função da pandemia do novo coronavírus. Os estudos sobre as estratégias para ensinar história mediante essas novas condições têm proliferado na historiografia, mas pouco ainda foi produzido sobre as condições de aprendizagem em que os alunos (as) se encontravam no retorno às atividades presenciais e semipresenciais a partir de 2021²³⁸.

É dentro desse quadro mais amplo que iniciei em 22 de fevereiro de 2021 minhas aulas de história na E. M. Padre Bertollo, no município mineiro de

²³⁸ Um consolidado das discussões suscitadas e das práticas executadas durante a pandemia pode ser encontrado em: NICOLINI, C. & MEDEIROS, K. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, Maio-Agosto 2021, p.281-298. Uma perspectiva de trabalho de um ponto de vista bem particular pode ser encontrada em: SCARPATI, R. B. "Como vamos fazer pro menino aprender?": relatos da pandemia – parte 1. *HH Magazine*, Meio virtual, 02 jun. 2021. Disponível em: Acesso em: 23 set. 2022.

[SCARPATI, R. B.](#) 'Como vamos fazer pro menino aprender?': relatos da pandemia- parte 2. *HH Magazine*, Meio virtual, 19 jan. 2022. Disponível em: <https://hmagazine.com.br/como-vamos-fazer-pro-menino-aprender-relatos-da-pandemia-parte-2/>. Acesso em: 23 set. 2022.

Ipatinga, ainda em um formato semipresencial²³⁹, em duas turmas de 8º ano do ensino fundamental anos finais, com um total de 72 alunos. Neste retorno, eu sempre os questionava sobre algumas questões importantes para mim: como havia sido o período de isolamento e longe da escola? Se eles haviam conseguido aprender algo significativo com as aulas remotas? Quem gostava de ler? Se eles tinham costume de ler livros literários? Quais livros leram no último ano (2020)? Bom, eis algumas das respostas. Fiquei particularmente satisfeito ao descobrir que parte significativa (cerca de 80%) dos mesmos falaram que sempre liam livros literários na escola, mas me chamaram atenção 3 (três) fatores a partir da fala deles que me ligaram um sinal de alerta: primeiro, muitos não gostavam de ler publicamente (vergonha); segundo, eles não se recordavam de ter lido livro literário ou fragmentos de textos literários nas aulas de história e, terceiro, a maioria deles, em 2020, não leu livro literário²⁴⁰. Além disso, em uma aula no mês de junho, uma aluna veio comentar comigo que tinha visto uma notícia dizendo

²³⁹ Entre 22 de fevereiro e 19 de outubro, o modelo semipresencial adotado pela Secretaria Municipal de Educação determinava a divisão de cada turma em dois grupos, sendo que cada um deles frequentava de modo presencial as aulas em uma semana e na subsequente os educandos(as) estudavam de modo remoto por meio de atividades elaboradas e enviadas pelos professores (as). O *Plano Municipal de Retorno às atividades semipresenciais* previa ainda que educandos cuja família assim desejasse poderiam permanecer no modo exclusivamente remoto, sendo atendidos por atividades enviadas pelos professores.

²⁴⁰ As falas dos alunos, tomadas como testemunhos de uma prática, foram registradas após o término de cada aula ao longo de todo o ano letivo no caderno de planejamento do professor. Essa passagem do oral ao escrito, ou seja, o processo de arquivamento foi densamente discutido por Paul Ricoeur (2007). O filósofo francês argumenta “[...] até que ponto o testemunho é confiável? (...) Para nós, a questão não é submeter à crítica as conclusões da investigação a respeito da desqualificação do testemunho em geral, mas de questionar, por um lado, aquilo que Dulong denomina o ‘paradigma do registro’, a saber, a câmara, e por outro lado a ideia do ‘observador isento’, preconceito ao qual estão submetidos os sujeitos do experimento.” E ainda “Em meu vocabulário, trata-se de uma competência do homem capaz: o crédito outorgado à palavra faz do mundo social um mundo intersubjetivamente compartilhado. Esse componente é o componente principal do que podemos chamar ‘senso comum’.” RICOEUR, P. *A memória, a história e o esquecimento*. Trad. Alain François [et al]. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007. P. 171-175.

que nos Estados Unidos estavam sendo discutidas e votadas leis que proibiam abordar o tema do racismo nas escolas e me perguntou o que eu pensava a respeito.

Por outro lado, como professor da educação básica há 14 anos, sempre percebi a cobrança pelo desenvolvimento da leitura²⁴¹ dos estudantes e eram constantes os relatos de colegas de áreas de conhecimento diversas de que isso era “obrigação do professor de Língua Portuguesa” ou então “de que os estudantes não liam direito porque os professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental não ensinavam direito²⁴²”. Havia, porém, colegas que acreditavam que a competência leitora deveria ser abordada por todos componentes curriculares e eu me incluía nesse grupo. A questão se apresentava, para mim, então, em como desenvolvê-la a partir das aulas de história, dentro das temáticas próprias de história²⁴³.

Posso dizer que esse cenário que encontrei foi fundamental para conceber o projeto, cujos objetivos seriam 3 (três): desenvolver a competência leitora nos alunos, educar para as relações étnico-raciais

²⁴¹ Em paralelo, pipocavam na imprensa matérias que abordavam as defasagens de leitura ampliadas pela pandemia. Entre outras, cito IDOETA, Paula A. Como a alfabetização sofreu na pandemia: 'criança que já deveria saber ler ainda não domina o ABC'. Folha de São Paulo (on line). 19 out. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/10/como-a-alfabetizacao-sofreu-na-pandemia-crianca-que-ja-deveria-saber-ler-ainda-nao-domina-o-abc.shtml>. Acesso em: 25 set. 2022.

²⁴² Afirmativas como essas eram constantes em diversos momentos nas 6 escolas municipais que trabalhei ao longo de 14 anos vinculados na rede municipal de ensino: horário do recreio, conselhos de classe e momentos de coordenação/planejamento pedagógica na própria escola. O já citado trabalho de Helenice Rocha (2010) encontrou semelhantes afirmativas.

²⁴³ Maurice Tardiff (2014) desenvolveu instigante reflexão acerca dos saberes docentes. Nesse sentido, alguns fatos em minha trajetória pessoal e profissional contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento do projeto descrito: os 14 (quatorze) anos de experiência na educação básica em 6 escolas distintas e a leitura de obras de Robert Darnton, Nicolau Sevcenko e Paulo Freire na graduação em história e de Michele Pétit em curso de extensão (saberes da própria experiência profissional) e minhas lembranças de práticas de leitura como aluno na educação básica (saberes da formação escolar anterior).

através da leitura e trabalho com a obra literária *Úrsula*²⁴⁴, de Maria Firmina dos Reis e explorar as possibilidades do uso do texto literário nas aulas de história. O projeto iniciou-se em 13 de setembro e se encerrou na semana de 20 de novembro do mesmo ano, dia da Consciência Negra. Assim, o que norteia esse texto é o desafio de pensar de que modo uma experiência pessoal pode suscitar reflexões sobre as relações entre ensino de história e letramento histórico, ou seja, pretende-se responder de que modo uma experiência particular pode iluminar debates mais amplos²⁴⁵.

Meandros de um projeto ou o desenvolvimento das atividades

As minhas aulas nas duas respectivas turmas eram sempre às terças e quintas, sendo dois horários de 40 minutos geminados em cada dia da semana²⁴⁶. O projeto foi apresentado ao grupo 1 de cada turma no dia 14/09 e ao grupo 2 na semana seguinte, dia 21/09. Uma pergunta foi constante nas duas turmas: "Professor, a gente vai ganhar pontos só para ler?" Eu disse que sim, mas que não era qualquer leitura, que teria que haver envolvimento, comportamento, participação e exposição pública de opiniões acerca do texto lido, que eu iria questioná-los constantemente sobre esse aspecto e que não se preocupassem, pois iriam entender melhor ao longo do processo.

O projeto contou com várias etapas, onde procurei discutir os seguintes temas relativos à obra *Úrsula* com os alunos: autoria, edição,

²⁴⁴ A edição utilizada foi: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 2ª ed. Jundiaí/SP: Cadernos do mundo inteiro, 2018. (Coleção acervo brasileiro).

²⁴⁵ Parte das reflexões aqui é tributária dos diálogos com Marcelo dos Santos Abreu e Marcelo Rangel, a quem agradeço.

²⁴⁶ Acredita-se que a descrição densa e detalhada do projeto é fundamental para as discussões que se propõe a fazer. O autor do texto está ciente dos riscos envolvidos nessa estratégia, mas reafirma sua operacionalidade.

circulação da obra literária e das ideias, recepção e público leitor – uma história social da obra e da leitura mesmo. Em um movimento contrário, abordou-se o conteúdo da obra em si, tomando o texto literário como fonte histórica. Por fim, várias atividades avaliativas foram desenvolvidas ao longo do processo: atividades de registro em caderno e fixação, participação nas leituras e nas aulas, um Formulário do Google que os mesmos deveriam fazer em sala no Chromebook, apresentação de um trecho do livro em Língua Brasileira de Sinais – Libras, um texto de autoavaliação (onde os estudantes avaliariam a si próprios, aos colegas e o projeto como um todo proposto por mim) e um marcador de livro, este uma atividade de recuperação paralela.

Focarei, para explorar o desenvolvimento das atividades, no desenvolvimento da leitura em suas múltiplas dimensões, incluindo as práticas, as estratégias, as mediações e também os espaços utilizados por mim para fazê-la junto com os alunos. Leitura entendida como construção de significados, ou seja, “um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto.” (SILVA, 2004). Assim, em termos pedagógicos, ela só fará sentido na medida em que propiciar uma aprendizagem significativa.

Iniciemos com as atividades de registro e fixação. Elas estavam agregadas em um roteiro de atividades com duração de duas semanas – uma em que os alunos estivessem no modo presencial e outra no modo remoto – e eram impressas e entregues aos educandos. Aqui quero destacar uma dimensão da leitura: o desenvolvimento das habilidades básicas (descritores) tal como preconizado pelo SAEB²⁴⁷.

²⁴⁷ Conforme consta do sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. [...] As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas

Figura 1: Printscreen da estrutura da “Consigna²⁴⁸” escrita pelo professor

Semana 27/09 a 01/10

Atividade 1- Neste roteiro de atividades, vamos trabalhar mais dois temas sobre o livro “Úrsula” de Maria Firmino dos Reis: recepção e público leitor. Leia o texto abaixo.

Mulheres leitoras no século XIX no Brasil

“Às leitoras do século XIX [...] recomendava-se a prática de leituras amenas e delicadas, cujas temáticas girassem em torno de amores românticos e bem-sucedidos. [...] Percebe-se [...] que as leitoras da segunda metade do século XIX não se contentavam em apenas enfeitar-se e cuidar de modas, enfeites, **tules**, babados, moldes e riscos de bordados vindos de Paris. As leitoras do século XIX deliciavam-se com outros produtos chegados também de Paris pelo último **Paquete**: os livros! Com eles, as amáveis leitoras [...] deliciavam-se com a leitura de romances. [...] As leitoras procuravam as suas táticas de leituras. Se já na primeira metade do século XIX, utilizavam, em lugar da escrita, uma combinação simbólica das diferentes flores nas suas correspondências amorosas e se recebiam uma educação na qual não somente proibia-se a leitura de romances como ainda se as preservasse de qualquer contato com os homens, na segunda metade do século XIX elas criavam seus próprios espaços de leitura. [...] Se o papel da mulher era velar pela ordem da família, a sociedade não estaria em perigo com essa prática clandestina? As gerações futuras não estariam comprometidas moralmente, uma vez que compete às mães velar pela escolha da leitura dos romances de suas filhas? Quando se lê um texto sobre indicações de leitura para as **incautas** donzelas do século XIX não se deve esquecer os **códigos de moral** vigentes que ainda estavam longe de admitir a prática indiscriminada da leitura tanto para homens quanto para mulheres.”

MORAIS, M. A. A leitura de romances no século XIX. Cad. CEDES 19 (45), Jul/1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/coedes/a/Qjg9QYBxtyzdVF4JhZzd8WWM/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

- A) O que era esperado de uma mulher leitora no século XIX?
- B) Na prática, as mulheres cumpriam o que se esperava delas em termos de leitura?
- C) Qual era o lugar referência da mulher leitora do século XIX no Brasil?
- D) Descreva algumas táticas das leitoras na primeira e na segunda metade do século XIX.

Destaco dois elementos: o primeiro diz respeito aos questionamentos feitos acerca do texto. Nas letras A, B, C e D nota-se o desenvolvimento de duas habilidades de leitura: identificar relações de causa e consequência em um texto e extrair informações explícitas de um texto. A segunda questão diz respeito aos marcadores utilizados como estratégia para orientar a leitura. Como se nota, o texto possui vários colchetes “[...]” que são sinais de que o texto sofreu uma interrupção e algumas palavras do texto estão marcadas em negrito – “tules”, “paquetes”, “incautas” e “códigos de moral”.

de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no [Censo Escolar](#), compõem o [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica \(Ideb\)](#). Realizado desde 1990, o Saeb passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições. A edição de 2019 marca o início de um período de transição entre as matrizes de referência utilizadas desde 2001 e as novas matrizes elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).” A transição para as novas matrizes está prevista para ser concluída em 2025. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb). MEC. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 25 set. 2022.

²⁴⁸ Utilizo o termo “consigna” como sinônimo de “instruções” norteadoras da ação do aluno. Faço-o para substituir, em alguns contextos, a expressão “enunciado da tarefa”.

Explicitar esses marcadores é fundamental no desenvolvimento da leitura. (SILVA, 2004).

A atividade analisada acima era de caráter de fixação, onde se procurou fazer uma história social leitura, tal como desenvolvida por autores como Darnton (DARNTON, 1990). Agora, passaremos a analisar outras dimensões da leitura que foram desenvolvidas nas atividades com o próprio livro literário *Úrsula*, ou seja, na análise do próprio conteúdo da obra. A ideia inicial era sempre conciliar 3 (três) fatores na abordagem: método de leitura coletiva, um espaço ou recurso diferentes e as indagações aos alunos.

O primeiro roteiro com atividades do projeto foi entre os dias 13 e 24/09. Foi nesse período que os levei à biblioteca da escola para entrega-los a cópia impressa da obra *Úrsula* e fiz algumas falas e questionamentos iniciais: se tinham hábito de ir à biblioteca, se sabiam pesquisar um livro na biblioteca e se gostavam de ir à uma biblioteca. Enquanto estavam lá, a assistente de biblioteca me disse para não me preocupar com eles, que os deixasse explorar a biblioteca enquanto pegavam os livros e eu os incentivei a folhear o livro, apropriar-se do livro como objeto mesmo.

Figura 2: “Consigna” de escrita produzida pelo professor constando modos de ler, trechos a serem lidos e espaço a ser utilizado

Semana 20/09 a 24/09

Atividade 4- Nesta semana, trabalharei com vocês trechos selecionados do Prólogo e dos capítulos 1 ao 6. Primeiro você deverá ler silenciosamente e depois vai ler em voz alta para alguém em sua casa. Na sala, leremos esses trechos em voz alta coletivamente e por grupos formados por cada fila. Usaremos o pátio da escola para explorar fazer essa leitura.

*O primeiro deles é o “Prólogo” e está na página 11. Aqui discutiremos as estratégias da autora.

*O segundo deles está na página 18 - capítulo 1 “Duas Almas Generosas” -, no trecho que se inicia assim “Que ventura!”. Aqui discutiremos a humanidade do sujeito afrodescendente.

*O terceiro deles está na página 33 – capítulo 3 “Declaração de Amor” -, no trecho que se inicia assim “Tinha-se alforriado.” Aqui discutiremos a crítica da autora à política escravocrata no Brasil.

Nesse primeiro roteiro de atividades, eu abordei os seguintes aspectos: autoria, circulação da obra literária e o movimento literário romântico e os trechos selecionados da obra em que faríamos as práticas de leitura. A ideia inicial – colocada no Roteiro de atividades (imagem 2) – era utilizar o espaço do pátio, mas devido a fatores externos não foi possível. Por isso, corrigi a rota e usei o espaço da biblioteca para ler com eles em voz alta. Como o objetivo era romper com a vergonha da leitura coletiva, a estratégia era sempre assim: eu iniciava a leitura e incentivava-os a continuar a ler em voz alta; depois repetíamos a leitura só que desta vez por fileira. No espaço da biblioteca, só havia 4 mesas com capacidade para 18 alunos. Então, antes de ir à biblioteca eu já os havia orientado a sentarem-se de modo que cada fileira da sala correspondesse a uma mesa da biblioteca. Essa estratégia de ler por fileiras eu adotei após conversa com minha colega de Língua Portuguesa no horário de coordenação, onde eu havia comentado que nos momentos anteriores ao projeto em que eu propunha leituras coletivas eram sempre os mesmos que liam, e isso me incomodava porque eu queria atingir os outros também. Os temas que discuti nesses três trechos eram: as estratégias da autora (uma mulher negra que vive de atividade pública na década de 1850 numa província do Norte do Brasil – o Maranhão), a humanidade do sujeito afrodescendente e as críticas à política escravista brasileira no século XIX. Esses trechos constavam do Prólogo, do Capítulo 1 “Duas almas generosas” e do Capítulo 3 “Declaração de amor”. Uma forma de acompanhar a participação e as aprendizagens era registrando em meu caderno, na segunda rodada de leitura, quais filas estavam lendo mais e com maior entusiasmo para depois dar um retorno aos mesmos com as fileiras com menor participação, ao mesmo tempo em que a assistente de biblioteca fazia registros fotográficos e pequenos vídeos.

Gostaria de destacar mais dois elementos relativos à imagem 2. O primeiro versa sobre os modos de ler. Como se notou, a proposta era propiciar maneiras distintas de ler. Inicialmente, a leitura deveria ser feita individualmente de maneira silenciosa, depois para alguém do universo familiar para que os mesmos pudessem exercitar a leitura em voz alta para pessoa cuja proximidade fosse maior e que a vergonha pudesse ser dirimida – além de envolver a família no processo educativo – e, só posteriormente, haveria o momento em que a leitura seria feita no espaço escolar e coletivamente. O segundo elemento diz respeito ao espaço: a biblioteca. Foi necessária uma adaptação e preparação do espaço juntamente com a assistente de biblioteca.

No roteiro de atividades seguinte, entre 27/09 e 08/10, as atividades de fixação e registro no caderno abordaram outros temas: a recepção da obra literária e quem era o público leitor no século XIX no Brasil. Com relação às práticas de leitura, desta vez agreguei dois novos ambientes: um quiosque no pátio da escola e o ambiente digital. Sobre este, elaborei um Formulário do Google com atividades e que os mesmos fariam na sala utilizando o Chromebook²⁴⁹. Nessa atividade, havia itens objetivos e subjetivos. Aqui, foi necessário ensiná-los algumas habilidades típicas da leitura e da escrita no mundo digital, como por exemplo, como rolar o *mouse* do Chromebook e como ampliar o tamanho da resolução na tela do equipamento e como colocar letra maiúscula e pontuação. Entretanto, essas atividades foram feitas junto comigo e os textos selecionados para compor as atividades do

²⁴⁹ Nós, professores, também tivemos formação continuada para aprender a utilizar o Chromebook e as ferramentas do Google e os estudantes passaram a contar com uma conta de e-mail institucional, ver: IPATINGA OFERECE PLATAFORMA GOOGLE FOR EDUCATION EM 27 ESCOLAS MUNICIPAIS. *Diário do Aço*. Ipatinga, 23 de abril de 2019. Seção Cidade. Disponível em: <https://www.diariodoaco.com.br/noticia/0067619-ipatinga-oferece-plataforma-google-for-education-em-27-escolas-municipais>. Acesso em: 27 jun. 2022.

Formulário eram trechos da obra que tínhamos lido nas semanas entre 13 e 24/09 (Prólogo, do Capítulo 1 “Duas almas generosas” e do Capítulo 3 “Declaração de amor”). Os dois trechos selecionados nesse segundo roteiro de atividades iam dos capítulos 8 a 14 e os conteúdos deles versavam sobre ancestralidade/ideias de liberdade e o drama do cativo dos escravizados. Nessa dinâmica, procurei intervir sobre as fileiras e alunos em particular que eu havia anotado que na dinâmica de leitura das semanas anteriores tiveram pouco desenvolvimento oral, incentivando-os a participar. Essa prática de leitura foi desenvolvida em um quiosque da escola, que fica no pátio próximo ao estacionamento. Antes de fazê-la, eu havia conversado com a coordenadora da escola e foi ela quem me sugeriu este lugar e o organizou para que eu pudesse executá-la. Foi da leitura coletiva desses trechos que surgiu a ideia do nome do projeto “Tu! Tu livre?” retirado do capítulo 9 do livro “Preta Susana” e por sugestão de um aluno.

No terceiro e último roteiro de atividades, entre 18 e 29/10, em relação ao ensino de história e à história social da leitura e da obra, abordei os seguintes temas: texto literário como fonte histórica, circulação das ideias e cultura popular e cultura erudita. Selecionei 2 (dois) trechos da obra onde procurei discutir o modelo de família patriarcal existente no Brasil do século XIX, a religião católica como religião oficial e o convento como um espaço de submissão feminina. Já no que se referem aos espaços utilizados para ler, retornamos ao pátio da escola, mas de um modo diferente. Organizamos uma trilha de leitura com 4 (quatro) estações, onde iríamos parar e ler coletivamente; essa leitura seguiu a forma das semanas anteriores e organizei os alunos em grupos que eram os mesmos das fileiras sala de aula.

Figura 3: marcadores da trilha com referências no chão e parede e a “estação” sobre religião oficial ao fundo. Acervo pessoal



Nessa trilha de leitura, utilizei 3 (três) recursos diferentes para referenciar o que estava fazendo: o primeiro foram cartazes afixados na parede da primeira, da terceira e da quarta estações com os dizeres: “Liberdade”, “ancestralidade”, “família patriarcal”, “catolicismo”, “religião oficial”; na segunda estação, usei um datashow para expor imagens do período da escravidão para falar do drama do cativo e, na quarta estação, usei um forro de mesa, uma Bíblia e um terço católico para referenciar o catolicismo como religião oficial de Estado. Dois detalhes adicionais: primeiro, no dia em que realizei essa trilha de leitura (28/10) as turmas já estavam em 100% presencial; segundo, minhas aulas começavam às 8:20, e nesse período entre 7:00 e 8:20, uma das coordenadoras da escola foi muito importante para me ajudar a pensar como organizar o espaço do pátio, que caminhos

deveríamos seguir ali, ou seja, o domínio espacial que ela tinha do pátio foi fundamental para tornar o pátio da escola um local educativo.

Aqui, uma questão importante tem de ser explicitada: a forma processual que adotada para ler o livro *Úrsula* juntamente com eles, conciliando com os momentos de leitura coletiva. Eu dividi o livro em 3 partes e disse a eles que cada uma dessas partes seria trabalhada em um roteiro de atividades diferente. Minha intenção, e pontuei com eles este aspecto, é que eles tivessem 45 dias para ler o livro como um todo e ler trechos da obra na escola, usando esses métodos que estou expondo e explorando outros espaços da escola como a biblioteca e o pátio, além do ambiente virtual.

Ora, uma questão me afligiu no período semipresencial (até 19/10) foi o que fazer em relação às práticas de leitura com os alunos que estavam em ensino remoto seja por uma semana ou exclusivamente. Nas conversas com a coordenação sobre a experiência do ensino remoto em 2020, foi-me relatado que alguns professores pediram aos alunos para ler trechos para os pais e/ou responsáveis, seja como forma de garantir que os educandos realmente estavam lendo os textos, mas também para ampliar a participação familiar no processo educacional. Assim, desde o início colocava nos roteiros de atividades que os alunos deveriam “primeiro ler silenciosamente”, depois “ler para alguém de casa e/ou família” (imagem 2) e posteriormente acrescentei que eles deveriam me enviar um áudio ou pequeno vídeo com essa prática de leitura. Por fim, percebi que precisava agregar outro recurso e foi aí que comecei a perguntar nas atividades propostas se a pessoa da família para a qual ele tinha lido o texto conhecia o autor, a obra ou as ideias expressas nele.

Toda essa dinâmica de prática de leitura sofria reveses quando alunos faltavam nos dias em que a prática ocorreria ou deixavam de executar alguma atividade proposta. O que fazer para recuperar essas

aprendizagens? Conversando com a coordenadora da escola, vi que sobre sua mesa existia um marcador de livros com o nome da escola. Na hora, pensemos que uma atividade de recuperação das aprendizagens para esses alunos seria que eles fizessem um marcador de texto com o tema do livro. Levei para sala esse marcador com o nome da escola e mostrei-os. Entreguei impresso um pequeno roteiro que eles deveriam seguir para executar a tarefa. Disse que aquela seria uma atividade de recuperação. Levei também o material para a sala e orientei-os a fazer, incentivando a criatividade e dizendo que eles não se descuidassem de fugir do tema. Já com relação às práticas de leitura, repeti a estratégia que havia usado para os alunos que estavam remotos, ou seja, eles deveriam me enviar vídeo ou áudio lendo um trecho do livro para alguém da família e/ou casa.

Ensino de história e letramento histórico

A densa descrição feita acima permite levantar algumas questões acerca de relações entre o ensino de história e o letramento histórico. O termo letramento, segundo Magda Soares, emerge em contextos nacionais distintos nos anos 1980 – na França *illettrisme* e, em Portugal, *Literacia* – para designar fenômeno diferente da alfabetização e que deve ser entendido como um conjunto de “[...] práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.” (SOARES, 2004, p. 6).

No caso do ensino de história – de outras áreas de conhecimento como geografia - tem-se o letramento disciplinar que, segundo Helenice Rocha (ROCHA, 2010, p. 281-282), é um dos 3 (três) níveis do letramento escolar, sendo o mais sofisticado e com maior nível de complexidade. Complexo, pois se caracteriza pelo momento em que o educando adquire

“maior fluência na leitura, escrita e formas de pensar as particularidades escritas do conhecimento disciplinar.” (Ibidem, p. 282). Ainda segundo a autora, o letramento histórico

[...] visa provocar nos alunos interpretações cada vez mais fundamentadas e elaboradas de aspectos selecionados do passado como narrativas a partir de evidências e a tomada de conhecimento de outras interpretações, já estabelecidas por historiadores (incluindo autores de textos didáticos e professores). Isso ocorre através de práticas específicas de leitura e escrita em interações que ocorrem na aula de história. Nelas, professores falam, expõem, problematizam tais conhecimentos e atribuem tarefas aos alunos. A linguagem verbal ganha peculiaridade no trabalho com a escrita da história. (ROCHA, 2020, p. 283-284)

Defende-se o argumento de que o ensino de história escolar no pós-pandemia pode ser melhor desenvolvido a partir de uma abordagem integrada e não linear do letramento histórico. Tal abordagem passa pelo desenvolvimento de habilidades básicas de leitura, mobiliza técnicas de leitura diferenciadas, explora espaços para além da sala de aula convencional (pátio, biblioteca, residência dos alunos e ambiente virtual), transita entre o oral, o escrito e o lido e é capaz de explorar o potencial do texto literário seja como fonte para a reflexão histórica e seja nos marcos de uma história social do livro e da leitura, tendo o professor, toda a estrutura escolar e o ato de ler papéis centrais na mediação entre diversos espaços culturais.

O trabalho com as habilidades de leitura básicas cobradas em avaliações sistêmicas na educação básica é de fato importante, mas tornar um aluno competente para o ato de ler e um sujeito com capacidade de perceber as múltiplas formas de letramento – entre eles o histórico – requer outras dimensões. No desenvolvimento do letramento histórico, por certo o professor agir como mediador (CAIMI, 2006; ROCHA, 2010; 2020; SILVA, 2004) é fundamental na medida em que o mesmo é capaz de estimular diversas

estratégias leitoras, sintetizadas em perguntas como, “Qual o título do texto?” “Qual o tema principal tratado?” “Quais palavras consideram centrais no texto?” e “Compreendem o sentido dessas palavras?”, além da capacidade relacionar textos diferentes. (SILVA, 2004; SILVA, 2011). Significativo também é o trânsito entre o oral, o escrito e o lido na interação professor-aluno como forma de desenvolvimento do letramento histórico. (ROCHA, 2010; 2020; AZEVEDO & MONTEIRO, 2013).

O uso do texto literário nas aulas práticas de letramento em história tem sido abordado por alguns autores (SILVA, 2011, ROCHA, 2013), assim como sua utilização como forma diferenciada de apresentação do passado em uma cultura histórica (SCHMIDT *et al.*, 2015), nos termos de Rüsen, e o seu potencial como fonte histórica, ou seja, como material para reflexão histórica (BITTENCOURT, 2008).

Porém, pouco se tem dito sobre os modos e formas de ler como componente fundamental no letramento histórico, assim como a utilização de espaços diferenciados da escola (pátio, biblioteca) e fora dela (casa) em uma perspectiva integrada e ampla. E mais, a abordagem proposta não estabelece uma sequência linear no trabalho, como se primeiro fosse necessário a abordagem com as habilidades de leitura para depois se desenvolverem outras dimensões, maneiras e espaços. A via de entrada ao processo de letramento histórico pode ser iniciada de qualquer ponto desde que integre múltiplas dimensões, espaços, formas e mediações.

Isso não significa que o proposto não enfrente dificuldades. Enuncio uma delas, a partir da frase mais recorrente que ouvi: “Professor, esse livro é muito difícil de ler”. Dita majoritariamente nos momentos em que eu abria espaço na aula para falar de modo mais livre. Essa fala foi percebida por mim também quando pedi a eles para escrever um texto em que eles avaliariam o projeto como um todo, o professor, os colegas e a eles mesmos.

Disse a eles que eu estava lendo conjuntamente com eles, ou seja, mediando e isso ajudaria bastante. A outra parte do meu argumento recorri a um fato pessoal. Relatei que quando estava na universidade, numa disciplina de história contemporânea do Brasil no ano de 2005, o professor falou algo sobre um texto da bibliografia que nunca tinha entendido, mesmo o tendo lido mais de uma vez. Em 2009, quando lecionava numa escola pública em Ipatinga e estava abordando o período da Ditadura Civil-militar brasileira, bem no meio de minha fala o que o meu ex-professor tinha falado 4 (quatro) anos antes fez sentido para mim – o saber da formação profissional como descreve Tardif. Assim, disse a eles que não se preocupassem se tudo que leram a respeito do livro não fizesse sentido naquele momento, que o conhecimento tem a ver com processo, que o que viram podia não fazer sentido naquele momento, mas que talvez em algum momento inesperado fizesse.

Em outro sentido, ao explorarmos espaços diferentes como o pátio, a biblioteca, a casa dos (as) alunos (as) e o ambiente virtual, deve-se ter em mente que é preciso pensar em transformar/adaptar esses espaços para a experiência didática que se pretende fazer. Por outro lado, minha prática me permite sugerir que o potencial advindo dessa experiência foi notável e estimulou a participação dos alunos. Participação essa que tem sido um desafio imenso nas aulas da educação básica e de história particularmente (RANGEL, 2021; MONTEIRO, 2013).

Breves considerações acerca da educação das relações étnico-raciais: futuros possíveis

Todo o projeto, como vimos, foi programado para se encerrar na semana do dia 20 de novembro, dia da consciência negra. Dia 20 de novembro de 2021 foi um sábado e haveria uma mostra cultural na escola

aberta à comunidade escolar, prevista em calendário escolar. Minhas intenções eram duas: produzir um pequeno vídeo sobre o projeto, contando das etapas e dos objetivos e exibir, num varal, os marcadores de texto que eles produziram. Isso não foi possível, pois neste dia eu estava em outra escola cumprindo a função de presidente da Comissão Eleitoral Local, órgão que coordena o processo de escolha das equipes diretivas; sim, a mostra cultural foi junto com a eleição das equipes diretivas.

Mesmo assim, após o dia da Consciência Negra, eu senti a necessidade de encerrar o projeto de modo mais “amarrado”. As aulas do dia 23 de novembro foram usadas com esse objetivo. Iniciei a aula revendo muito da trajetória do projeto, repassando as atividades e as etapas e deixando-os e incentivando-os a comentar sobre o processo. Depois, fiz as derradeiras perguntas: “Ipatinga tem cerca de 270 mil pessoas, quantas pessoas vocês acham que conhecem essa obra e a autora?”; “Vocês viram que no último sábado foi dia da Consciência Negra, vocês perceberam minha intenção ao trabalhar esse livro em tentar repensar as histórias das relações entre negros e não-negros no Brasil?”; “Conseguem perceber diferenças e semelhanças no tratamento dos negros representado no livro e hoje em dia?” e, por fim, “Se eles consideravam importante a discussão sobre relações étnico-raciais e racismo no ambiente da escola”.

Relato, como forma de finalizar esse texto, algumas das respostas dadas que nos permitem inferir sentidos sobre as formas pelas quais o texto literário e a proposta do projeto foram apropriadas: “Professor, lá em casa ninguém conhecia o livro e eu até pedi minha mãe para comprar pra mim”, “Nossa, professor, os negros continuam sendo vítimas de violência”; “Professor, tudo isso aí tem a ver com aquele negócio que a gente discutiu sobre os negros não serem reconhecidos como pessoas, né?!”; “Falar a verdade, professor, eu não li o livro, mas agora vendo tudo isso deu vontade

de ler”; “Lá em casa o povo não gosta que fala desses assuntos, mas agora eu pelo menos sei um pouco mais. Você me ajudou muito!”.

Referências

Fontes

Legislação

BRASIL. *LEI* 10.639. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 29 de set. 2022.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 29 de set. 202.

Literária

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. 2ª ed. Jundiaí/SP: Cadernos do mundo inteiro, 2018. (Coleção acervo brasileiro).

Sites e Imprensa

IDOETA, Paula A. Como a alfabetização sofreu na pandemia: ‘criança que já deveria saber ler ainda não domina o ABC’. *Folha de São Paulo* (on line). 19 out. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/10/como-a-alfabetizacao-sofreu-na-pandemia-crianca-que-ja-deveria-saber-ler-ainda-nao-domina-o-abc.shtml>. Acesso em: 25 set. 2022.

IPATINGA OFERECE PLATAFORMA GOOGLE FOR EDUCATION EM 27 ESCOLAS MUNICIPAIS. *Diário do Aço*. Ipatinga, 23 de abril de 2019. Seção Cidade. Disponível em: <https://www.diariodoaco.com.br/noticia/0067619-ipatinga-oferece-plataforma-google-for-education-em-27-escolas-municipais>. Acesso em: 27 jun. 2022.

IPATINGA DEFINE RETORNO DAS AULAS 100% PRESENCIAIS A PARTIR DE 20 DE OUTUBRO. *Diário do Aço*. Ipatinga, 09 de outubro de 2021. Seção Cidade. Disponível em: <https://www.diariodoaco.com.br/noticia/0092129-ipatinga-define-retorno-de-aulas-100-presenciais-a-partir-de-20-de-outubro>. Acesso em: 26 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb). MEC. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 25 set. 2022.

Bibliografia

- ABREU, M. & RANGEL, M. Memória, cultura histórica e ensino de história. *História e Cultura*, v. 4, Franca, 2015, p. 7-24.
- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas" - Uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 41, 2008, p. 5-20.
- AZEVEDO, P.; MONTEIRO, A. M. A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada. *Práxis Educativa (Brasil)*, vol. 8, núm. 2, Franca, julho-diciembre, 2013, pp. 559-580.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. P. 325-350.
- CAIMI, Flavia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, Niterói, 2006, p. 17-32.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MELLO E SOUZA, M. de. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. *Revista História. Hoje*, v. 1, p. 17-28, 2012.
- NICOLINI, C. & MEDEIROS, K. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, Maio-Agosto 2021, p.281-298.
- OLIVA, Anderson R. . Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino nas escolas brasileiras. *Revista História. Hoje*, v.1, nº1, p. 29-44. 2012.
- PEREIRA, Júnia. S.; ROZA, Luciano M.:. O Ensino de História entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje*, v. 1, 2011, p. 89-110.
- PETIT, Michéle. *A arte de ler. Ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Buenos e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RANGEL, M. Ensino de história: temporalidade, pós-verdade e verdade poética. *Tempo & Argumento*. Número Especial, Florianópolis, 2021, p. 1-21.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Tradução Alain François. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Helenice. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem em história. *Revista Brasileira de História*. v. 30, nº 60, São Paulo, 2010, p. 121-142.

ROCHA, Helenice. A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão. *Territórios e Fronteiras*, vol. 6, n. 3, p.53-66, 2013.

SCARPATI, R. B. 'Como vamos fazer pro menino aprender?': Relatos da pandemia - parte 1. *HH Magazine*, Meio virtual, 02 jun. 2021. Disponível em: <https://hmagazine.com.br/como-vamos-fazer-pro-menino-aprender-relatos-da-pandemia-parte-1/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

_____. 'Como vamos fazer pro menino aprender?': relatos da pandemia- parte 2. *HH Magazine*, Meio virtual, 19 jan. 2022. Disponível em: <https://hmagazine.com.br/como-vamos-fazer-pro-menino-aprender-relatos-da-pandemia-parte-2/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I. (Org.) ; FRONZA, M. (Org.) ; NECHI, L.P. (Org.) . *Jorn Rusen Humanismo e Didática da História*. 1a. ed. Curitiba: W & A Editores, 2015. v. 1. 161p.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no Ensino de História. *Cadernos de História*, v.12, n. 17, Belo Horizonte, 2º sem. 2011, p. 111-130.

SILVA, V. R. e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em história. *História*, São Paulo, v. 23 (1-2): 2004, p. 69-83.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, V. 51, 2004, p. 5-17.

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