



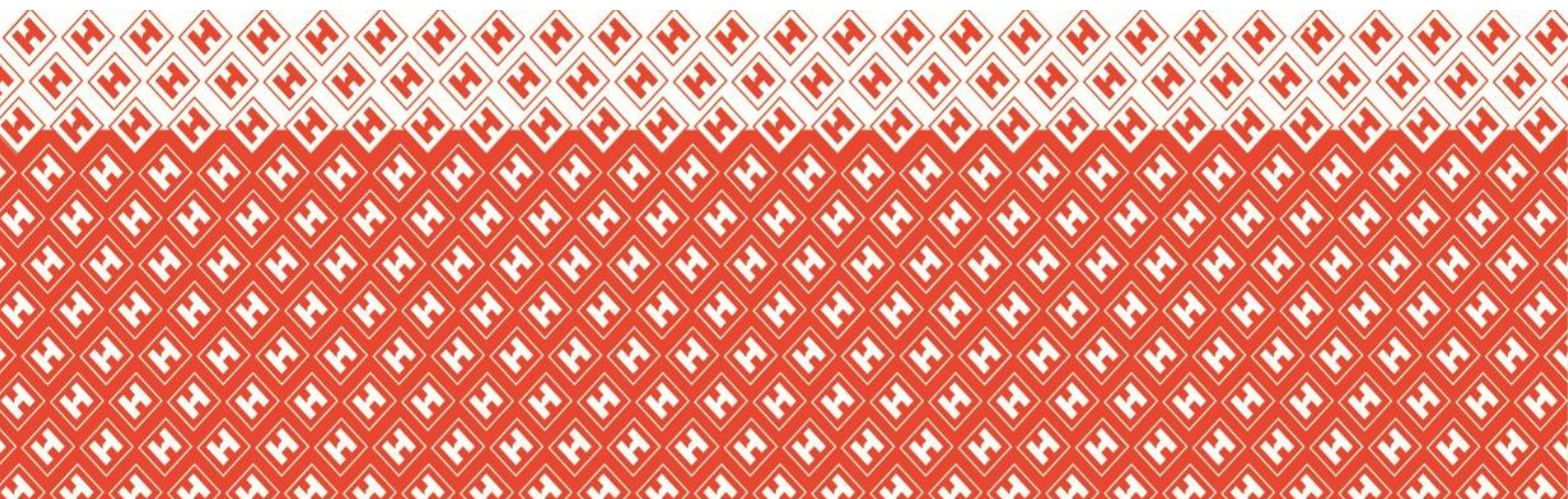
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALEX DE OLIVEIRA MOURA

**A linguagem poética no Ensino de História:
a História como potencial poesia**

UNIRIO 2020



ALEX DE OLIVEIRA MOURA

**A linguagem poética no Ensino de História:
a História como potencial poesia**

Dissertação apresentada como trabalho final do
Mestrado Profissional em Ensino de História,
da Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro-UNIRIO, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Ensino de
História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aline Montenegro

Rio de Janeiro

2020

ALEX DE OLIVEIRA MOURA

**A linguagem poética no Ensino de História:
a História como potencial poesia**

Dissertação apresentada como trabalho final do
Mestrado Profissional em Ensino de História,
da Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro-UNIRIO, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Ensino de
História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aline Montenegro

Aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Aline Montenegro (PROFHISTÓRIA – UNIRIO)

Prof.^a Dr.^a Keila Grinberg (UNIRIO)

Prof. Dr. Marcos Barreto (UFF)

Rio de Janeiro

2020

*Ao Rolando Moura (in memoriam) e à Maria
Petrucia por terem sido a tese daquele que me
tornei e ao Guilherme Moura por ser a síntese
daquilo que eu sou.*

Agradecimentos

Quando me é concedida, enquanto professor de História, a palavra nas cerimônias de formatura das turmas do 3º ano do Ensino Médio, costumo apontar que a cerimônia é para celebrar a formatura, sobretudo, dos alunos e das alunas, eles são os protagonistas da noite e a razão de estarmos ali.

No entanto, aponto que aquela noite também opera a formatura das pessoas que conviveram com todo o processo de formação deles: família, professores e professoras, coordenações e direção, todos os colaboradores da escola, amigos e amigas etc. Ou seja, todas as pessoas que mantiveram algum contato no processo pedagógico também carregam parte do que foram os formandos. Também aprendemos com eles a partir do processo que culminou naquela cerimônia.

Prestes a concluir minha formação no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, sinto a mesma atmosfera daquelas noites de formatura. Institucionalmente eu, minha orientadora e a banca de defesa assinamos formalmente a documentação necessária. Contudo, estão indiretamente impressas nessas folhas as assinaturas de muito mais pessoas para além de mim. Muitas pessoas que me atravessaram durante um tempo maior do que o estipulado para a minha formação em mestre em Ensino de História. E são essas assinaturas que gostaria de apresentar através dos meus sinceros agradecimentos pela participação na minha formação enquanto mestre e, sobretudo, enquanto pessoa.

Não há pseudodesconstrução que me afaste do clichê de agradecer, primeiramente, à minha família: meu pai Rolando Moura, que já reside na lembrança e memória e minha mãe Maria Petrucia, estes que proporcionaram além de uma educação de qualidade, a possibilidade de formação de um cidadão capaz de desempenhar a criticidade para observar o mundo à sua volta, tanto pedagógica, quanto pessoalmente.

Para além do que se espera da ação dos responsáveis no que diz respeito à obrigação do contrato social familiar, sempre me permitiram vislumbrar um mundo através das minhas percepções, com liberdade e autonomia, que foram essenciais para que minha atuação no mundo tivesse a poesia e a História como protagonistas. Através das influências que me imprimiram, e se a experiência poética está em tudo, talvez não saibam que foram os primeiros poetas que admirei na vida.

Há 15 anos ando com quatro pés, enxergo com quatro olhos e sinto com dois corações. Não que nisso se estabeleça uma relação de dependência, mas de afinidade e identidade em

relação ao maior projeto em andamento da minha vida, meu filho Guilherme. A minha formação continuada, enquanto professor e profissional da educação, vai além da necessidade de acumular recursos para subsistência e criação do meu filho, é também resultado de inúmeras vezes em que nós entramos madrugadas adentro debatendo e conversando sobre inúmeros temas, nos divertindo e nos emocionando com o momento que a gente tira pra nós. Muito obrigado, meu filho, por me ensinar a enxergar o mundo através das lentes da sua geração.

Meu profundo agradecimento também aos meus dois outros filhos, Lucas e Felipe. Filhos que chegaram maiores, frutos do meu encontro com sua mãe. Obrigado por me formarem no exercício de compreender que o mundo diz respeito a muito mais coisas do que as nossas certezas sugerem. Obrigado por me moverem das minhas imobilidades, sobretudo nesse momento em que atravessamos no ano de 2020 e que pude confirmar que nossa família resiste, importa e se preserva em si.

Ainda no campo da minha família nuclear, preciso imensamente agradecer à minha irmã Patricia Moura. Além de toda a convivência característica de irmãos que cresceram juntos, foi ela um dos principais terrenos que me sustentaram nos momentos de maior dificuldade psicológica na vida. Tanto no campo do afeto pessoal quanto no prático e, sem esse apoio, eu não conseguiria reunir condições de dar continuidade a qualquer projeto que eu já tenha iniciado. Toda a dedicação dela desenvolveu em mim uma profunda admiração, que, provavelmente, não conseguirei retribuir à altura. Estendo o agradecimento ao meu sobrinho Kauê, com quem, desde muito tempo, realizo profundos debates acerca das mais variadas percepções de mundo, observando nele a inquietação que sempre me moveu, percebendo-o espelho de mim mesmo.

Participar de um projeto de mestrado profissional em Ensino de História já é, por si só, muito estimulante e poder temperar as obrigações que um desafio desse exige com um grupo de colegas com o qual eu convivi no programa foi, certamente, um legado tão grande quanto os ensinamentos que carregarei do curso. Obrigado a todos vocês que dividiram as aulas, simpósios, palestras, viagens, mesas, resenhas, praça da Cantareira, *pobreza* da Urca e grupos de aplicativos de troca de mensagens. Vocês me forjaram outro, cheio de vocês, e não caberia agradecimento escrito possível que representasse o que vocês, meus mais novos velhos amigos, representam para minha vida pedagógica e pessoal.

Agradeço a todos os professores e professoras do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Aos que participei diretamente das disciplinas e aos que, indiretamente, contribuíram para a possibilidade da conclusão do meu curso. Sobretudo da Universidade

Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, meu polo de matrícula no programa e da Universidade Federal Fluminense - UFF onde também cursei disciplinas.

Um agradecimento especial à banca de defesa formada pela Prof.^a Dr.^a Keila Grinberg (UNIRIO) e pelo Prof. Dr. Marcos Barreto (UFF), não só pelo aceite ao convite de formação da banca, mas também pelas contribuições à minha formação nas disciplinas que cursei ministradas por eles. O comprometimento e sensibilidade com os quais se debruçaram nesse projeto foram imprescindíveis.

Um agradecimento especial à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Aline Montenegro, que se estende até o período em que fui seu aluno na graduação. A dedicação, comprometimento e orientação foram fundamentais para a possibilidade da conclusão do meu projeto. Destaco, ainda, sua atuação no que diz respeito ao estímulo que me concedeu no momento mais delicado de todo o processo, sendo essencial para que eu seguisse em frente. A confiança expressa na continuidade desse trabalho foi decisiva.

A vida e as urgências não param para que seja possível realizarmos nossas obrigações. Fases de menos e mais entusiasmo, disposição e confiança atravessam todo o processo de pesquisa, produção e criação. Foram nos momentos mais delicados que pude perceber a presença daqueles e daquelas que, legitimamente, me acompanharam no percurso.

Não poderia deixar de destacar a participação dos amigos e amigas, que, consciente e inconscientemente, me sustentaram em momentos decisivos, fossem antes da minha seleção ao programa ou durante o processo. Amigos e amigas como Stephanie, Letícia, Lincoln e Daniel, que naturalmente me completavam em saídas para o chopp, encontros em nossas casas, conversas menos ou mais formais, transitando entre as necessidades acadêmicas, políticas, pedagógicas, profissionais, culturais, recreativas etc. Destaco a companhia da querida amiga Stephanie, minha contemporânea no mestrado da UNIRIO, tanto na ida, quanto na volta para Niterói, quando eu recebia a aguardadíssima mensagem: “- Arrumei carona pra gente.”.

Um especial agradecimento à grande amiga Gabriela Selmi, que acompanhou meu processo de formação e que, com a obrigação do isolamento e distanciamento social, se tornou um grande sustento dos momentos mais delicados dessa realidade, sempre trazendo uma mensagem, tanto de incentivo à continuidade, quanto de respeito ao meu tempo. Estendo o agradecimento ao amigo Emerson, com quem dividi o processo de finalização dos nossos respectivos trabalhos.

Ainda na atmosfera das grandes amizades destaco meu agradecimento ao Danilo Crespo, grande amigo, poeta e professor, com quem dividi, desde que nos conhecemos em uma

das escolas de atuação, o apreço pela poesia e que, desde o início dessa amizade, sempre esteve ao meu lado nos mais recentes projetos, seja a seleção para o mestrado, seja a criação do coletivo poético Com Versar, na cidade de Niterói. Afirmo, ainda, que o terreno em que se cultivou nossa amizade também foi constituído das mesas dos bares da cidade.

As inquietações acerca da necessidade da luta por justiça social, somadas às identificações que se perceberam regadas a muito chopp, samba, pedagogia e *rock'n'roll* são os ingredientes que alimentam meu agradecimento a esse queridíssimo grupo de amigos: Tereza, Leandro, Thayani, Elisa, Denise, Caio e, também, mestres em Ensino de História Monique, Mateus e Zé Conceição.

A parceria formada com uma grande amiga em uma das escolas em que atuo começou com uma profunda admiração profissional, que se transformou em uma profunda admiração pessoal e culminou em uma carinhosa amizade; obrigado por contribuir com meu crescimento, Ana Carolina, tanto em sala de aula, quanto na cumplicidade da sala dos professores e na vida.

Meu agradecimento àqueles e àquelas que dividem as salas de aulas e de professores, todas as instalações da escola: professores e professoras, direções, coordenações e todos os outros colaboradores de todos os serviços necessários ao funcionamento de um colégio, todos e todas igualmente educadores.

Reservei o último agradecimento àquela que tem muita responsabilidade na possibilidade de eu estar digitando, agora, os agradecimentos da minha dissertação: minha companheira Cecilia Guimarães. Aquela que me continua, que não me completa, porque completo tem limites, mas me transforma e com sua forma de ser quem é, me fez um que não era e um que ainda serei.

De tanto que eu já tinha transitado em graduações incompletas de cursos diferentes, a minha graduação no curso de História foi tardia. No entanto, passa particularmente pela Cecilia, quando nossas vidas se esbarram no curso de História da África da Cândido Mendes em que ela era a professora.

Foi ela quem incentivou minha transferência para a Unilasalle, instituição em que ela também ministrava as aulas, e esse movimento foi essencial para que, enfim, eu pudesse concluir minha graduação.

Foi Cecilia, também, quem me apoiou na decisão de deixar um emprego de anos em uma instituição financeira para, na incerteza, me dedicar ao sonho de atuar na educação e no magistério ministrando aulas de História. Esse apoio foi imprescindível porque me encorajou a me deslocar para onde, talvez, eu não me deslocaria sozinho. A possibilidade de estar prestes a

defender minha titulação enquanto mestre em Ensino de História tem as digitais dela e, justamente por isso, dedico a finalização dos meus agradecimentos a você, Cecília:

semente

sua vida
sem mim
seria
muito parecida
com essa
que você é hoje.

minha vida
sem você
seria
muito parecida
com aquele
que fui ontem.

o maior
mérito
que eu tenho
é seu,
que fez
do seu jeito
de semear o mundo,
o meu;

preenchendo
de ti
aquilo
que era oco
em mim,
fez do meu
começo vazio
ter um monte
de você no fim.

Resumo

O presente projeto pretende pesquisar métodos alternativos aos tradicionais para a prática do Ensino de História, bem como propor a utilização da literatura, especificamente no formato da linguagem poética, para a construção do conhecimento histórico, valorizando o protagonismo de alunos e alunas neste processo. Pretende abordar eventos históricos através da utilização de poemas de autores clássicos e autorais para, a partir da sensibilização da atividade, estimular alunos e alunas a escreverem seus próprios textos baseados na percepção e compreensão dos temas propostos. Visa, ainda, apresentar o resultado da atividade em um sarau cultural, como um evento de integração interdisciplinar entre as turmas, onde poderá ser observada a culminância da atividade que objetiva despertar a criticidade dos alunos e alunas e a conscientização de suas condições enquanto sujeitos históricos.

Palavras-chave: Ensino, História, Literatura, Poesia.

Abstract

This paper aims to research alternative methods to History Teaching, as well as to propose the use of literature, specifically in the format of poetic language, for the construction of historical knowledge, valuing the students' role in this process. The study focuses on approaching historical events through the use of poems by classic authors and original work to, from the awareness raised, encourage students to write their own texts based on their perception and understanding of the proposed themes. It also aims to present results in an event of interdisciplinary integration between classes, in which, at its culmination, has the objective of awakening the students' critical thinking and raising awareness to their condition as historical subjects.

Keywords: Teaching, History, Literature, Poetry.

Sumário

Introdução.....	12
Capítulo 01 - O deslocamento do lugar-comum: as diversas formas de se compreender uma história.....	19
1.1 - Entender a História para propor narrativas.....	19
1.2 - Primeiras inquietações: o método em debate.....	20
1.3 - A compreensão do meu lugar.....	24
1.4 - A potencialidade histórica das memórias.....	27
1.4.1 - A investigação histórica e a crítica universal.....	28
1.5 - Currículos: da prescrição à narrativa.....	30
1.6 - O público inerente ao historiador.....	32
1.6.1 - O PROFHISTÓRIA e sua potência pública.....	33
Capítulo 02 - A literatura como ferramenta histórica.....	36
2.1 - Fonte literária: terreno fértil.....	36
2.2 - Literatura: como sabê-la?.....	40
2.3 - O espaço entre os olhos e a obra.....	44
2.4 - O poema e a poesia.....	49
2.4.1 - O poeta-artesão.....	51
2.5 - Em tudo há poesia.....	52
2.5.1 - A poesia aplicada à História.....	53
Capítulo 03 – Tem poesia nessa História.....	55
3.1 - Adaptação ao ensino remoto emergencial-ERE.....	56
3.2 - A sensibilização teórica.....	57
3.3 - Tem História nessa poesia.....	60
3.3.1 - A Grécia Antiga.....	60
3.3.2 - As Grandes Navegações.....	64

Conclusão.....	69
Bibliografia.....	74
Anexo I - Ficha de aplicação de atividade: Grécia Clássica.....	77
Anexo II - Ficha de aplicação de atividade: Grandes Navegações.....	81

Introdução

Sempre fui inquieto, daqueles que passam horas ensimesmados, olhando por diversos ângulos, experimentando caminhos e hipóteses, ora me julgando certo, ora não. Parafraseando Drummond, pai e mãe apostaram: “ – Vai ser de humanas na vida.”. E fui. Estou.

Desde moleque gostei das mensagens indiretas, apreciava as palavras quase ditas, às vezes mais o silêncio que fica entre uma palavra e outra do que propriamente os pronunciados. Estava diagnosticado: seria poeta. Ou achei que seria. Arrisco os primeiros rabiscos por volta dos 14, 15 anos, tive caderno secreto, baú de guardados que trancavam, coisa de adolescente, todos os meus sentimentos. E isso de querer escrever me levou à primeira tentativa de graduação: Faculdade de Letras – Português-Literatura em 2003.

Por lá fiquei cinco períodos, movido mais pela Literatura do que pelas gramáticas, me apaixonei pelas tensões históricas dos movimentos literários, pelos desdobramentos que as disputas por espaços do discurso causavam nos atores barrocos, clássicos, românticos – de todas as gerações -, parnasianos, modernos, concretos, marginais, pós-modernos etc. A adequação ou subversão do movimento literário ao período histórico e vice-versa me encantavam e me acenderam uma faísca de dúvida, que rapidamente se converteu em certeza: do que eu gosto mesmo é de História.

Foi com sorriso largo e muito otimismo que cursei dois períodos do curso de História na Cândido Mendes - era agora um historiando, termo que criei para rir sozinho quando me dava conta que chegava cada vez mais próximo da realização de um sonho. No entanto, uma intervenção nos meus planos bateu à porta e contribuiu muito para a construção e estrutura do caminho que estava sendo percorrido em direção ao diploma.

Minha atual companheira ministrava a disciplina de História da África do Instituto de Humanidades da Cândido Mendes. Deixando o Rio de Janeiro e a Universidade Cândido Mendes me mudei para Niterói, cidade dela, e para a Unilasalle, instituição que ela também dava aulas.

Em 2013, ano de minha graduação, tive a primeira experiência com o magistério no estágio remunerado que realizei no colégio Lasalle Abel-Niterói, em convênio com a graduação da Unilasalle, como professor substituto. Ao ter os primeiros contatos e experiências com a relação professor/aluno me dei conta, que cada um daqueles que lá estavam era um mundo diferente, subjetividades e experiências diversas. Como era intensa a possibilidade de participar

de um processo de construção de conhecimento com 30 ou 40 impressões diferentes de mundo. Era muito mais vivo do que parecia ser dentro das salas de aula da academia.

No ano seguinte ingresso em duas escolas da rede particular: ADN, no Rio de Janeiro e AEN – Associação Educacional de Niterói. Eu era um viço só, tamanha avidez de falar de História, de mudar o mundo, de provocar criticidade e aquilo fazia bem. O ano de 2015 vem sacramentar minhas expectativas, deixo a escola do Rio de Janeiro, mas ingresso em outras duas escolas da rede particular de Niterói, o Colégio São José e o Colégio Argumento, no qual permaneci até o ano de 2019 quando, infelizmente, a instituição, tradicional na cidade, encerrou suas atividades.

A partir da prática do magistério em sala de aula, uma inquietação começa a ganhar força em meus pensamentos: pensar uma metodologia alternativa que complementasse as práticas convencionais adotadas. A justificativa inicial era tentar tornar as aulas mais diversificadas no que diz respeito aos métodos.

Carrego essa inquietação por um tempo, quando, fortuitamente, uma impressão começou a me deslocar para mais próximo do meu desejo de implementar uma metodologia alternativa. Em uma das aulas cotidianas, faço menção ao meu livro de poesia *Entre o quando e o quase*, publicado em 2017. Essa informação despertou o interesse de muitos alunos e alunas e se alastrou para outras turmas às quais eu ministrava aulas.

A partir de então, se tornou regular alguns alunos se sentirem à vontade em compartilhar comigo poesias ou textos particulares de suas próprias autorias. Esse movimento me alertou para a possibilidade de adotar um trabalho baseado na linguagem poética que remetesse a fatos e eventos históricos que, comumente, trabalhávamos no currículo.

Com desejo de continuar minha formação enquanto professor de História, o conhecimento do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA foi recebido com muita expectativa e otimismo. Dava-me conta da existência de um programa que poderia ser ferramenta para as alternativas e práticas acerca do processo de aprendizagem e saberes escolares.

Seguindo e tentando reproduzir as teorias trabalhadas no percurso da graduação e entendendo que o processo de construção do conhecimento se faz também na experiência da sala de aula, somando teoria e prática, a proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História foi a centelha que faltava para que eu comesse a pensar em pôr em prática os projetos que povoavam meus desejos.

Demonstraremos aquilo que a prática em sala de aula, associada ao desejo de contribuir com uma prática diversificada do Ensino de História, inspiraram para que o projeto fosse levado adiante.

A experiência da prática do magistério é extremamente estimulante e inquietante. A possibilidade da construção de um conhecimento baseado na plurilateralidade, através de saberes que se tensionam e coexistem em uma sala de aula, entre professores, alunos e alunas estimula pela sua potência. No entanto, não são poucas as situações em que precisamos competir com uma miríade de possibilidades de distração daquilo que programamos apresentar.

Concorrendo com um conteúdo estipulado através da obrigatoriedade dos currículos, ou, ainda, preparado a partir das propostas dos próprios professores, está um mundo de informações extremamente aceleradas e imediatas que permeiam a rotina do corpo discente. A ideia de que tudo é para já, apresenta um ritmo de recepção, interpretação, compreensão e transmissão das mensagens extremamente acelerado.¹

A realidade de recepção e transmissão de informações através das redes de comunicações contemporâneas, sobretudo a Internet; o formato pedagógico que remete à tendência de que a turma está submetida ao saber legítimo e superior do professor; e a necessidade de destacar as potencialidades protagonistas dos alunos e alunas sublinham a minha percepção de que é mister apresentar alternativas complementares ao método, conteúdo e currículos tradicionais no Ensino de História.

Nesse sentido, e influenciado por uma prática que desenvolvo desde a adolescência², me ocorreu que a utilização de uma linguagem alternativa complementar aos métodos tradicionais poderia despertar um interesse, pelo menos, de algo que se apresenta como diferencial em sua prática: o Ensino de História através da linguagem poética.

Recorrendo ao que já existia de publicação sobre o tema de novas linguagens aplicadas ao Ensino de História, observo que Helenice Rocha destaca que na “década de 1980 as linguagens vêm ganhando destaque em publicações sobre o ensino de história no Brasil.”, já em tentativas de professores e pesquisadores apresentarem alternativas aos métodos tradicionais presentes nas aulas de História.³

¹ HARTOG, François. Regimes de historicidade : presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2013. p. 10-11.

² Desde os 15 anos desenvolvo uma atividade voltada para a produção de poesia dos mais variados temas. Em março de 2017 publiquei, no Rio de Janeiro, meu primeiro livro de poemas pela editora Multifoco: Entre o quando e o quase.

³ ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In: *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado* / Orgs. Helenice Rocha, Marcelo Magalhães, Rebeca Gontijo. – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2015. p. 97.

A proposta é desenvolver uma metodologia alternativa e complementar à convencional através de poemas relevantes que dialoguem com a temática abordada. A partir da sensibilização da atividade, interpretar e debater o tema através dos poemas apresentados e, posteriormente, propor a construção de textos da própria turma, que seriam reunidos em um material produzido por eles.

Esse material alternativo apresentará as produções realizadas pelos alunos e alunas baseados na linguagem poética ou na linguagem de preferência de cada um, ilustrando a culminância dos temas trabalhados, bem como o estímulo, baseado no conteúdo, à criação de textos que apresentem suas percepções e experiências de mundo.

Somado ao material de poemas alternativos aos conteúdos e às oficinas de construção de textos de alunas e alunos é, ainda, intenção deste projeto propor a realização de uma atividade, no formato de um sarau cultural interdisciplinar, de apresentação dos temas trabalhados, bem como dos textos criados pelas turmas a partir das oficinas propostas durante o processo de aprendizagem e construção de conhecimento. O local pode ser a própria escola onde o método for aplicado, com a sugestão dessa atividade tornar-se periódica no calendário escolar.

No entanto, é necessário destacar que, finalizada a prática de nossa proposta, algumas adaptações precisaram ser adotadas para adequar a realização da atividade ao contexto do cenário do ano de 2020, acometido pela pandemia do novo corona vírus, que obrigou que medidas sanitárias de isolamento através da quarentena fossem adotadas para mitigarem os efeitos da pandemia. A partir de então, a realização de determinadas fases da atividade precisou ser adaptada para o modelo de ensino remoto digital-ERE.

Contudo, pensando no período em que for possível a retomada do ensino no modelo presencial, apresentaremos neste trabalho, para além do que seria a prática no modelo presencial, aquilo que foi possível realizar no modelo do ensino remoto emergencial-ERE.

As motivações para nosso empenho na proposta foram diversas: como é possível atrair a atenção e dedicação de alunos e alunas para aquilo que já vem formal e tradicionalmente apresentado? E, ainda, como conscientizá-los de que eles são protagonistas na construção do percurso histórico pertinente às suas vidas e atores históricos responsáveis pela transformação de seus futuros sociais? Como produzir meios para que a própria turma possa ser ativamente coprodutora de materiais que possam trabalhar os temas propostos? Como destacar a enorme potência criativa e emancipatória que o discurso histórico e as ações humanas no mundo, associados a linguagens alternativas como a linguagem poética, detêm? Como aproveitar a possibilidade de estender a ação da prática do magistério que a interdisciplinaridade oferece?

Na intenção de desenvolver uma alternativa complementar ao conteúdo, método e linguagem tradicionalmente trabalhados no Ensino de História na Educação Básica, acreditamos que a linguagem poética é capaz de desenvolver uma possibilidade de interpretação de textos que ocupe um lugar para além da interpretação dos textos convencionais. A estrutura textual dos poemas, por vezes, não apresenta imediatamente, a partir de um primeiro contato, aquilo que pode ser extraído. Nesse sentido, o poder de interpretação pode ser trabalhado em terrenos interdisciplinares.

Essa característica de interpretação pode estimular percepções carregadas das subjetividades dos alunos e alunas a partir de suas experiências, estimulando a conscientização de se perceberem sujeitos históricos capazes de transformarem seus futuros sociais. Percepção que poderá ser observada a partir da criação de seus próprios textos, levando-lhes à compreensão de que são parte ativa no processo de construção de conhecimento e não somente entes que estão submetidos à reprodução dos saberes oriundos de professores, ainda que estes sejam os responsáveis pela mediação metodológica e de conteúdo, contribuindo, nesse sentido, para a construção de um conhecimento histórico plurilateral.

Por existirem diversas fontes de informação acessíveis aos alunos e alunas atualmente, sobretudo com a facilidade e praticidade do acesso à Internet, percebemos que as práticas convencionalmente trabalhadas podem se tornar menos interessantes se um esforço por parte dos professores não for observado. Por isso, é hipótese desse trabalho que, partindo do interesse demonstrado pelas turmas pelos poemas que o professor já havia publicado, a linguagem poética poderia ser ferramenta de diversificação dos métodos, a fim de concorrer com outros canais de informações que as turmas experimentam. A potência interdisciplinar que a proposta carrega é um fator muito estimulante para o incentivo na adoção da prática.

Por propor métodos alternativos aos tradicionais para a prática e realização do Ensino de História, este projeto se dividirá em algumas etapas para o cumprimento de suas intenções. Sendo o Mestrado Profissional em Ensino de História uma proposta para debater a prática do magistério e a atmosfera da sala de aula, apresentaremos adiante a estrutura do nosso trabalho.

No Capítulo 1, *O deslocamento do lugar-comum: as diversas formas de se compreender uma história*, desenvolvemos a pesquisa acerca das diversas possibilidades de execução e prática do Ensino de História através de métodos alternativos ao tradicional. Dialogando com o título do próprio capítulo, a intenção é nos debruçar em materiais já desenvolvidos para provocar o movimento e o deslocamento dos métodos tradicionais instalados estruturalmente no lugar-comum, ou seja, aquele em que as turmas já esperam trabalhar a partir de uma

metodologia convencional e que, inicialmente, esse projeto investiga a possibilidade de não despertar todo o potencial que o discurso histórico oferece, dadas as novas realidades de acesso à informação que as turmas têm e que concorrem com as atividades realizadas em sala de aula.

Recorremos a uma miríade de autores e autoras que propõem práticas pedagógicas em uma diversidade de campos de atuação, bem como destacamos a importância da criação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História como mecanismo de fortalecimento e legitimação do campo de pesquisa pertinente à prática do magistério.

No Capítulo 2, *A literatura como ferramenta histórica*, especificamos ainda mais o debate acerca da utilização de metodologias e linguagens alternativas às convencionais no Ensino de História. A partir de uma base teórica pertinente ao tema literário, a literatura passou a ser o objeto de investigação dentro das possibilidades de alternativas a serem trabalhadas. Aprofundamo-nos na pesquisa acerca da utilização da fonte literária enquanto fonte histórica.

Uma vez legitimada essa possibilidade, nos esforçamos em entender quais definições poderiam ser consideradas para se especificar o que era, afinal, literatura. Qualquer material escrito? Alguns estilos específicos?

Partindo da definição do que foi identificado enquanto literatura, para fins de satisfação da nossa pesquisa, era necessário observar a forma com que essas fontes seriam abordadas para o cumprimento do nosso trabalho. A relação entre o pesquisador e o objeto, este, predominantemente poemas pertinentes a temas históricos, foi material de investigação para nossa pesquisa.

Identificada a fonte literária enquanto fonte histórica, compreendida sua definição para fins de utilização na prática do Ensino de História e alinhada a forma com que os poemas seriam utilizados enquanto fonte, nos pareceu necessário definir com mais precisão, também, a compreensão da definição do que seria um poema e poesia. Foi sobre essa conceituação que nos debruçamos ainda no capítulo 2.

Pesquisadas essas relações literárias, fechamos esse capítulo com uma apresentação prática de como um poema poderia ser utilizado enquanto fonte histórica e quais elementos poderiam legitimá-lo para isso.

O Capítulo 3, *Tem poesia nessa história*, traz a descrição estrutural e prática do produto final da nossa proposta.

Inicialmente, contextualizamos em que condições a pesquisa foi realizada, considerando as adaptações necessárias para adequar o projeto à suspensão das aulas presenciais como consequência do advento da pandemia do novo corona vírus.

Apresentamos a estrutura do produto em todas as suas fases, sua culminância do que seria no modelo de ensino presencial e as adaptações para o modelo de ensino remoto emergencial.

Expusemos a proposta a partir da escolha de determinados poemas, apresentando as explicações pertinentes a cada etapa, reforçando que os modelos práticos de aplicação em sala de aula estariam anexos ao trabalho na forma das fichas de atividades.

Portanto, é nosso desejo que o esforço que expusemos nas linhas adiante possa ser de utilidade e relevância para a prática do Ensino de História, na figura de todas as personagens envolvidas, e que nossa contribuição possa ser ferramenta para a prática de uma educação emancipatória, que valorize ações voltadas para a construção de um conhecimento histórico que estimule a prática da cidadania e do pensamento baseado na criticidade de nossos alunos e alunas.

Capítulo 01 - O deslocamento do lugar-comum: as diversas formas de se compreender uma história

1.1 – Entender a História para propor narrativas

François Hartog ressaltava em uma conferência em 1996 que existiu, até então, três formas de se entender a História e o papel do próprio historiador: o modelo clássico de Tucídides e Cícero como o entendimento histórico *magistral vita*, ou seja, que a partir da observação do que passou (passado) poderíamos nos preparar para o futuro; o modelo progressivo e teleológico, aquele que tem um objetivo, um fim, que leva a um lugar, e que predominou a partir da Revolução Francesa e do Iluminismo na Alemanha, que tem a História como um processo – a *história do futuro*; e o terceiro modelo surgido no período entre guerras e que, sobretudo a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, o presente tornava-se tão importante que começava a ganhar o terreno do próprio futuro. No entanto, segundo Hartog, “esses três modelos quebraram definitivamente e não conseguiam mais dar conta da História.”⁴

Rafael Ruiz destaca que, segundo Hartog, um novo modelo de se fazer História se apresenta necessário, porque falar de futuro tornou-se inadequado, uma vez que as teorias positivistas e deterministas que se desenham lineares e progressivas são ilusórias. Acerca do passado, a queda do Muro de Berlim, em 1989, demonstrou que há diversas formas de se entender, interpretar e narrar esse passado, evidenciando a existência de diversos pontos de vista concorrendo por essa narrativa.⁵

Diante dessa problemática acerca da abordagem dos tempos históricos, Hartog propõe que edifiquemos nossa própria visão e ponto de vista “tão explicitamente quanto possível;”. Ensinar aos alunos a edificação do edifício e não somente contemplar a obra já pronta e completa do “edifício da História”. Até então, o processo histórico e sua cadeia de fatos e desdobramentos eram apresentados como quadros já acabados para, só então, serem formuladas as considerações de como se chegou àqueles fatos: “o Renascimento, os descobrimentos, a Conquista, a Reforma, a Contra-Reforma...”, por exemplo.⁶

⁴ RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. In. *História na sala de aula : conceitos, práticas e propostas* / Leandro Karnal (org.) – 5. ed., 2ª reimpressão – São Paulo : Contexto, 2009. p. 75-76.

⁵ *Idem*, pp. 76-77.

⁶ *Ibid.*, p. 77.

Atualmente, apresentar e ensinar as soluções, ilustrar onde um determinado momento histórico chegou, explicando como e por que se chegou àquele ponto, apesar de importante, não são considerados suficientes:

Ensinar a edificar o próprio ponto de vista histórico significa ensinar a construir conceitos e aplicá-los diante das variadas situações e problemas; significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, a apreensão e compreensão da situação histórica; significa, enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas.⁷

Edificar o próprio edifício, sugerido por Hartog, ainda que no campo metafórico, revela a interrelação entre a seleção, a relação e a interpretação das informações e dos dados para que a realidade acerca dos objetos de estudo específicos possa ser percebida com maior propriedade. Ou, pelo menos, a percepção de uma realidade subjetiva, que seja fruto de um método e processo mais rigoroso que será consequência do protagonismo de alunos e alunas na construção do conhecimento histórico mediado pelos professores.

1.2 – Primeiras inquietações: o método em debate

Vimos, até então, que Hartog reconhece a necessidade de transformação do modelo de se fazer História. Uma prática que rompa com a contemplação dos resultados apresentados na relação pesquisador-professor-aluno e que, sempre mediada pela ação do especialista, a participação da turma ajude a edificar o conhecimento produzido através dos métodos históricos específicos.

O que nos ocupa agora é pesquisar as linguagens utilizadas para a produção do conhecimento histórico. Helenice Rocha nos atenta que, já no final da década de 1980, as publicações acerca do Ensino de História no Brasil vêm destacando linguagens em seu processo de produção: “Sob a denominação de ‘linguagens’ ou ‘novas linguagens’, o olhar do professor e do pesquisador do ensino de história vem se voltando para alternativas à tradicional e tão criticada exposição didática oral, presente nas aulas de história.”⁸

⁷ *Ibid.*, p. 78.

⁸ *Op. cit.*, ROCHA. 2015. p. 97.

Entre os anos de 1980 e 1990 são identificadas, em artigos e coletâneas de história e ensino, as primeiras noções de “novas linguagens” aplicadas ao ensino de história no Brasil, ou seja, os usos da expressão e dos sentidos que a ela são atribuídos. Notou-se, ainda, o pioneirismo da História na utilização dessas noções aplicadas ao termo, uma vez que nenhuma outra menção semelhante foi encontrada em outras áreas de conhecimento.⁹

Percebe-se, até o final do século XX, que o termo “novas linguagens” se reduz, ou se supera, para o termo “linguagens”. No entanto, o sentido de alternativa didática se mantém intacto, firmando, sempre, “uma oposição entre uma antiga linguagem, a exposição oral da aula e novas linguagens, alternativa a ela.”.¹⁰

Rocha observa que os textos que expõem o tema à época identificam e exemplificam quais “novas linguagens” são apresentadas naqueles: “televisão, cinema, rádio, arte, novas tecnologias”, predominando os meios de comunicação de massa e expressões artísticas que estejam, ou não, vinculadas a esses meios, levantando a possibilidade das novas linguagens estarem se apropriando, proporcionalmente, dos meios de comunicação contemporâneos para a prática do Ensino de História.¹¹

A propagação dos meios de comunicação de massa ocorrida no início do século XX revela, já à época, a utilização de esculturas, pinturas, filmes e rádio como recursos didáticos nas aulas de história, mantendo esse caráter de apoio até os anos 1970.

Percebe-se nas décadas finais do século XX alguns movimentos que intensificam o debate sobre a temática da utilização de linguagens (nesse momento, já aplicando o sentido de métodos alternativos à produção de conhecimento e Ensino de História ao termo) como métodos de construção de saberes históricos: o advento da participação de professores de história na *Revista Brasileira de História*, na Anpuh e em outras publicações, assim como nos encontros relacionados à Perspectiva do Ensino de História e Pesquisadores do Ensino de História e de diversos grupos que têm na pesquisa dos aspectos do Ensino de História o seu objeto.¹²

Revela-se, nesse momento, uma intenção de aproximação e encontro entre a atmosfera acadêmica e pesquisadora da História com professores que têm na educação básica o seu campo de atuação, talvez como a percepção da necessidade de oxigenar saberes e práticas como forma de se reinventar e ressignificar o processo de construção de conhecimento para transitar entre

⁹ *Idem*, p. 97.

¹⁰ *Ibid.*, p. 98.

¹¹ *Ibid.*, p. 98.

¹² *Ibid.*, p. 99.

as demandas do século iminente. Uma vez que as linguagens corriqueiras de se comunicar com o mundo vêm ganhando espaço entre a sociedade, o espaço escolar deveria, no sentido de dialogar com novos mecanismos de comunicação, falar as línguas que vêm sendo praticadas no mundo.

Reverbera o movimento iniciado ao fim do século XX um artigo de Selva Guimarães Fonseca publicado na *Revista Brasileira de História* em 1990 – Ensino de História: Diversificação de Abordagens – que trata de uma coletânea de artigos publicados nos anos 1980 acerca do Ensino de História no Brasil. Neste, Fonseca se ocupa de artigos que se debruçam em temas como: “a questão da produção do conhecimento histórico como forma de romper com o papel de reprodução que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus;”; trata, ainda, do “ensino temático como proposta alternativa ao ensino de História tradicional predominante;” e de “experiências utilizando diferentes linguagens e recursos no ensino de História no 1º e 2º graus: música, literatura, filmes, TV, histórias em quadrinhos, documentos variados etc.”.¹³

Fonseca destaca, ainda, o pioneirismo de Déa Fenelon na investigação da dicotomia entre produção e reprodução do saber. A crítica de Fenelon à identificação do professor como um mero “vulgarizador do conhecimento” na dinâmica tradicional do ensino que “aceita a dissociação entre a ciência e o social”. O que a autora recomenda, no entanto, é que a prática da pesquisa se realize em todos os níveis onde o processo de ensino esteja acontecendo e não fique restrito à prática e ação do pesquisador.¹⁴ Considero, dessa forma, de que se trata não apenas à crítica que existe acerca do distanciamento do pesquisador com as práticas de ensino em relação aos resultados obtidos em sua pesquisa, mas também de se estreitarem as práticas do professor com as ações de pesquisa e, ainda, como proposta deste trabalho, estimular a prática de pesquisa e participação do processo de construção de conhecimento dos próprios alunos e alunas.

Essa dicotomia é criticada também por Marcos Antônio da Silva em publicação de 1984 - *Repensando a história* – onde o autor alerta para as relações de poder que se configuram entre os espaços da academia e da escola, pois à Universidade é atribuída a construção de um saber erudito e à escola cabe a transposição a alunos passivos o conhecimento que se produz na erudição do mundo acadêmico.¹⁵

¹³ FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História: Diversificação de Abordagens. In. *Revista Brasileira de História*. Volume 09. Nº 19. São Paulo. 1990. pp. 197-198.

¹⁴ *Idem*, pp. 198-199.

¹⁵ *Apud* FONSECA, 1990, p. 199.

É em consonância com Silva que a intenção desse trabalho reforça a necessidade de estimular e conscientizar o corpo discente de seus protagonismos no processo de reconhecimento, transformação e construção de seus futuros sociais:

Questionando a historicidade da produção historiográfica, o autor coloca a necessidade de os professores de 1º e 2º graus romperem com a “fatalidade reprodutora” e encararem a possibilidade de produção do conhecimento histórico como prática suscetível de transformação nos quadros da luta social.¹⁶

Não se tratará, apenas, de reproduzir os saberes oriundos da academia, mas também de estimular a consciência das turmas no reconhecimento de seus protagonismos na construção de suas vidas e futuros sociais. No entanto, uma vez destacados como sujeitos históricos ativos, há, segundo a intenção dessa pesquisa, também a necessidade de os incluir nos processos de construção de conhecimento. Observamos, nesse sentido, não só a necessidade de aproximar o saber acadêmico para a prática dos professores atuantes na Educação Básica, mas de, no movimento contínuo de democratização dos saberes, utilizar subjetivamente a potência das realidades de alunas e alunos e suas experiências como composição dos processos de construção desses conhecimentos históricos.

Fonseca destaca a experiência, citada por Conceição Cabrini, de um grupo de professores da PUC-SP acerca de um processo experimentado em uma turma de 5ª série (atual 6º ano) em uma escola de São Paulo: a intenção central é provocar a reflexão da turma sobre os temas levantados e, a partir desse processo reflexivo, produzir conhecimento sobre o tema abordado e compreender os aspectos que permitiram àquele conhecimento ser produzido.¹⁷

Reside, justamente, nessa construção de reflexão e compreensão nossa ideia de utilizar a linguagem poética para produzir conhecimento a partir, também, das realidades discentes e, na continuidade do processo, uma vez apresentado, interpretado e compreendido o tema, os próprios alunos produzirem suas subjetividades através das linguagens que lhes forem mais agradáveis: poemas, canções, prosas, vídeos etc.

Cabrini destaca que os professores realizadores dessa experiência concluíram que o movimento no sentido de aproximação entre produção e transmissão do conhecimento não é tarefa simples, no entanto, os resultados foram promissores, pois “apesar de todas as críticas

¹⁶ *Apud* FONSECA, 1990, p. 199.

¹⁷ *Apud* FONSECA, 1990, pp. 199-200.

que possam ser feitas, foi muito melhor a professora ter-se lançado nessa experiência do que ter-se mantido na melhor reprodução possível do ensino tradicional.”¹⁸

É nessa lógica que queremos instalar nossos esforços: de que o processo de investigação inerente ao historiador seja estimulado em sua potência em cada aluna e aluno e que as identificações, associações, relações e análises feitas pelas turmas possam ser consideradas conhecimento produzido e incentivador da conscientização daqueles enquanto sujeitos históricos.

Com os casos apresentados nesse tópico, observados por Selva Guimarães como experiências dos anos de 1980 em direção ao debate da utilização de novos métodos e linguagens, nos deparamos com a apresentação de mais uma intenção desse trabalho: utilizar as experiências reservadas ao espaço geográfico das realidades dos alunos como fonte histórica produtora de conhecimento. Entendemos que, dessa forma, com a familiarização desses espaços e de acontecimentos cotidianos reservados a eles, os alunos poderão praticar, a partir da segurança que seu próprio local promove, a produção de conhecimento que lhes sejam mais legítimas e familiares, podendo, nesse caso, alcançar o interesse discente necessário para dar corpo ao projeto.

1.3 – A compreensão do meu lugar

*apesar da dialética
aplicada às memórias,
individual e coletiva,
não me convenço,
por mais que eu viva,
que cada janela urbana,
apagada ou acesa,
denunciando
uma memória indefesa,
não seja um extrato
de poema vivo.*¹⁹

Para além das linguagens utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem, que continuarão sendo objeto desta pesquisa, o esforço na produção do trabalho nos chamou a atenção para, como já citado anteriormente, a potência que um tema que tenha um forte caráter identitário com os alunos e alunas detém. Sobretudo por isso, que a utilização de uma pesquisa

¹⁸ Apud FONSECA, 1990, p. 200.

¹⁹ MOURA, Alex. <https://alexmouraletter.blogspot.com/search?q=mem%C3%B3ria+individual>, acessado em 20/06/2019 às 15:37 h.

tendo como objeto o cotidiano e história local das realidades da turma é promissora na tarefa de construção de um ensino histórico atraente e representativo.

A inter-relação entre a história dos alunos, suas vidas, relações, ações etc. com o cotidiano permite a conscientização da vida em sociedade articulando as histórias individuais e coletivas, contextualizando-as nas demandas sociais. Esta conscientização não deve ser somente uma mera exposição das vidas e ações dos agentes do passado, famosos ou anônimos, que não tenham ligação e compromisso com o contexto social, mas deve estar em consonância com os objetivos principais que a disciplina e processo pretendem.²⁰

O destaque para os fatos que estão além dos institucionais e catalogados em relatórios estatísticos de informações que leem e rotulam uma sociedade; as tensões sociais mais próximas, íntimas daqueles que compõem o corpo social; as relações do dia-a-dia com personagens imediatos, cujos anonimatos só são percebidos em relação aos fatos históricos oficiais e famosos, pois na realidade pitoresca do lugar são reconhecidos e carregam uma identidade local – “perto do osso/a carne é mais gostosa”²¹ -; todo percurso e demandas que o lugar traça e exige reconhecidos por aqueles mais intimamente relacionados ao seu cotidiano podem ser atrações para alunos e alunas, identificados naquele contexto, protagonizarem com professores a construção do conhecimento histórico.²²

O cotidiano, enquanto objeto de estudo, não foi pesquisado apartado de seu contexto histórico, mas em simbiose com temas tradicionais. Nesse ponto, é mister que as particularidades, que são composições da vida privada, sejam compreendidas em consonância com as mais amplas esferas sociais como a economia, o Estado etc.²³ Seguindo a proposta desta pesquisa os materiais desenvolvidos pelas turmas – poemas, contos, músicas – autorais, biográficos ou fictícios podem utilizar a realidade social do local como terreno em que as tramas se desenvolverão, garantindo assim o compromisso histórico com a construção do material e conhecimento.

Por estar na proposta deste trabalho a utilização de poemas de autores consagrados, poemas escritos pelas turmas e poemas autorais, apresento um exemplo da utilização do contexto social na criação de um poema que trata de uma trama particular do sujeito, inserido na realidade histórica espaço-temporal:

²⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamento e métodos / Circe Maria Fernandes Bittencourt – São Paulo: Cortez, 2004, p. 165.

²¹ LEMINSKI, Paulo. Toda poesia. – 1ª ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2013. p. 255.

²² *Op. cit.*, BITTENCOURT. 2004. p. 165.

²³ *Idem*, p. 166.

Pseudoausência urbana

O que uma sexta
e uma noite reservam:
reservas sociais,
isolamento da verborragia.
Ausente se sente mais
o que presente não seria capaz
pra sentir tudo o que se sentiria.

E o congresso? E a república?
O amor! A paz mundial!
E a semifinal?

Deixa estar. Vamos ver.
Uma mesa de bar
e uma caneta na mão
são o mais ausente
que uma cidade me permite ser.²⁴

No poema acima destaco a intenção que tive em estar a sós e desejoso de uma quietude que, na prática, as relações sociais do contexto espaço-temporal não permitiram. A proximidade da votação para a abertura do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, a escalada de eventos violentos em diversas partes do mundo, a relação afetiva-conjugal e a semifinal do campeonato carioca entre Flamengo e Vasco foram temas que perpassavam tanto pelas conversas de mesas próximas, quanto pelo meu pensamento. A intenção inicial do poeta de estar a sós e alheio às demandas mundanas foi atravessa pelo contexto político-social.

Os benefícios da utilização da história local são confirmados por Circe Bittencourt em sua pesquisa sobre métodos e conteúdos escolares:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.²⁵

Portanto, entendemos que a familiaridade com o objeto estudado, nesse caso considerando as realidades mais imediatas dos alunos, pode promover um interesse natural garantido pela identificação e representatividade que o objeto promoverá no sujeito.

²⁴ *Op. cit.*, MOURA, acessado em 21/06/2019 às 15:23 h.

²⁵ *Op. cit.*, BITTENCOURT. 2004. p. 168.

1.4 – A potencialidade histórica das memórias

A história local promove a inserção de personagens representadas por pessoas comuns, se comparadas a personagens da história oficial que carrega a fama dos acontecimentos, e o cruzamento dessas ações cotidianas compõe o terreno do objeto da construção do conhecimento de um determinado tema: suas histórias, suas relações parentais e de amizades, suas interações, suas causas e consequências partícipes do contexto histórico-social. Justamente nesse entrecruzamento de existências que o papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem se fará determinante na mediação de todos os protagonismos compositores, pois são eles que se ocuparão da transição entre aquilo que é memória, ingrediente dos relatos, e aquilo que é História.²⁶

Segundo Circe Bittencourt, a utilização da memória por diferentes tipos de historiadores, políticos e intelectuais provenientes de diversos lugares e intenções, produziu materiais mais compostos de memória do que efetivamente de História, na utilização da História Local. Não há dúvidas de que a memória é indispensável para a produção do ensino através da História Local, pois “o papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos da história local.”. Nesse sentido, é extremamente importante cuidar para que a construção do processo de conhecimento não seja simples reprodução de elementos e fatos da história nacional, do poder local ou das classes dominantes, e que esse processo não se limite a destacar fatos de personagens famosos na História Local como antigos prefeitos e autoridades estabelecidas como tais.²⁷

Para evitar a simples reprodução daquilo que já passou pela região através das mãos de autoridades reconhecidas, deve-se ter bem estabelecido o enfoque e a abordagem da História Local a ser trabalhada e que esteja comprometida com os vínculos da memória familiar, migração, trabalho, festas, ou seja, que tenha, de fato, relação próxima com as ações daqueles que compõem o local. Além dessa proximidade com a memória dos sujeitos locais que se alcança através de escritos ou pela oralidade recuperada, há os “lugares de memória”: monumentos, edifícios públicos e privados, praças etc., que são corpo do patrimônio histórico local e que tornam-se objeto de estudo juntamente com as memórias das pessoas e com paisagens naturais.²⁸

²⁶ *Ibid.*, p. 168.

²⁷ *Ibid.*, pp. 168-169.

²⁸ *Ibid.*, p. 169.

No entanto, reconhecendo o importantíssimo papel que a memória ocupa no processo de conhecimento histórico, o professor terá a responsabilidade técnica de identificar o material oriundo da memória, que será proveniente de diversos sujeitos: homens, mulheres, crianças, idosos, ainda que sobre o mesmo acontecimento, mas que não constituirão ainda a História. Para tanto, será necessário um rigor metodológico de análises dessas memórias, o poder crítico para a confrontação com outros registros e documentos, bem como o entrecruzamento dos relatos e experiências individuais, considerando os testemunhos através do gênero, idade, classe etc., situando o “lugar” de onde “falam” no tempo e no espaço.²⁹

Portanto, sendo uma das propostas desse trabalho valorizar o protagonismo dos alunos e alunas no processo de construção de conhecimento histórico, o professor, além de mediar o processo metodológico, destacará para a turma necessidade do domínio, guardadas as devidas proporções, da seleção sobre o que usar e como usar, em relação ao material obtido e pesquisado e, dessa forma, promover o senso crítico necessário, latente nas potencialidades discentes e que estimulará não só a absorção do conhecimento, como a criticidade e a atividade de pesquisa das realidades sociais.

1.4.1 – A investigação histórica e a crítica universal

Porque conscientes de que não estamos, em sala de aula, trabalhando com a intenção de formar pequenos historiadores, que se fez necessário o esclarecimento do que, exatamente, intentamos com a participação de alunas e alunos e seus protagonismos no processo de construção de conhecimento. Quando insistimos na autonomia discente no processo de ensino-aprendizagem, o que queremos, guardadas as devidas proporções dos objetivos pedagógicos da escola, das disciplinas, nesse caso a História, é conscientizá-los de suas potências críticas na compreensão dos conteúdos e, paralelamente, na obtenção de informações que sejam relevantes para se entenderem enquanto sujeitos históricos determinantes e relevantes de seus próprios presentes e futuros sociais.

Dialogando com a proposta deste trabalho, Keila Grinberg e Anita Correia Lima de Almeida provocam a inquietação de “como elaborar uma metodologia capaz de propiciar aos alunos a compreensão do próprio processo de produção do conhecimento histórico?”. Reside nessa inquietação, a intenção de trabalhar conceitos e conteúdos históricos específicos, mas

²⁹ *Ibid.*, pp. 170-171.

também a promoção da conscientização das turmas de que a miríade de informações a que têm acesso são objetos que podem produzir conhecimento histórico.³⁰

A percepção que me atravessou durante os anos de experiência no magistério foi ingrediente para que a linguagem poética fosse por mim vislumbrada como uma possibilidade de construção de conhecimento e estímulo à conscientização de protagonismo histórico latente nos alunos.³¹

O que chamamos de crítica universal no título deste tópico é a regularização da prática de criticidade em quaisquer temas e momentos das vidas sociais dos alunos, fazendo-os praticar as investigações necessárias a partir das fontes que o percurso da vida for apresentando, ou seja, que aquilo que experienciarem seja moldado e compreendido, naturalmente, através de diversos aspectos.

São as fontes as matérias-primas que estruturarão essa atividade de compreensão de mundo e que auxiliarão o processo de construção do conhecimento simultaneamente ao contato das turmas com a produção historiográfica do tema.³² Para fins de nossa proposta, sendo a linguagem poética a fonte utilizada para compreender processos históricos, o destaque para ações, causas e consequências de fatos históricos recairá, também, àqueles que não estão diretamente citados nos materiais convencionais dos conteúdos históricos, como observamos no trecho do poema abaixo de Fernando Pessoa:

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quanto filhos em vão rezaram!
Quanto noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!³³

Percebe-se que o poeta recorre à instituição das Grandes Navegações a partir das percepções de atores coadjuvantes ao fato histórico tradicional: as mães que choram, os filhos

³⁰ ALMEIDA, Anita Correia Lima. GRINBERG, Keila. *As WebQuests e o ensino de história*. In. A escrita da história escolar : memória e historiografia / Organizado por Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo. – Rio de Janeiro : Editora FGV, 2009. p. 202.

³¹ Minha experiência com a poesia, enquanto leitor e autor, sempre transpareceu em minhas práticas pedagógicas. Percebi que, após tomarem ciência de que tenho um livro de poesia publicado, alunos sentiram-se à vontade de me mostrarem poemas próprios, surpreendendo-me com o interesse com que estes tinham com a linguagem poética, provocando em mim as primeiras inquietações em utilizá-la como ferramenta de construção de conhecimento.

³² *Op. cit.*, ALMEIDA. GRINBERG. 2009. p. 203.

³³ PESSOA, Fernando. *Mensagem* – São Paulo : Martin Claret, 2001. p. 48.

que rezam e as noivas que não casam. Personagens afetadas indiretamente pelas consequências dos eventos relacionados às Grandes Navegações.

O destaque para as ações e consequências indiretas, para além das personagens tradicionalmente citadas nos fatos históricos, cumpre a intenção desse projeto de destacar e conscientizar alunos e alunas dos seus protagonismos no curso histórico dos eventos e acontecimentos cotidianos, tanto como pesquisadores diretos dessas fontes, quanto como possíveis sujeitos históricos participantes dos fatos.

Conscientes dos possíveis obstáculos acerca da necessidade de cumprimento de conteúdos exigidos pelo calendário escolar das instituições e do tempo que dispomos para tal, é objetivo dessa proposta tratar todos os processos inerentes à relação de ensino-aprendizagem como necessários para tal fim. Grinberg e Almeida propõem o método indiciário descrito por Carlo Ginzburg para a obtenção de indícios (fontes) que estão na origem do processo metodológico que apresentará os temas e conteúdos enquanto móveis e plásticos.

Posteriormente, compreendendo a metodologia do trabalho científico como necessário para a absorção de conceitos e conteúdos, alunos e alunas serão capazes de trabalhar com as variações das temáticas, uma vez que compreenderam “como fazer”. Concluindo o processo, a partir da obtenção de fontes – no nosso caso a linguagem poética - e métodos, o desenvolvimento do processo se dará a partir de determinada oficina proposta pelo professor³⁴ – no nosso caso a investigação, interpretação e compreensão de temas e realidades a partir da linguagem poética, culminando com a produção de textos autorais e apresentação da produção através da realização de um sarau que estimulará, ainda, a interdisciplinaridade pedagógica.

1.5 – Currículos: da prescrição à narrativa

Subversivos

*Viver contigo todo dia
como se encontrasse a palavra
mais difícil de uma poesia.*

*Pular de surpresa
no barco de Caronte,
roubar-lhe o remo, vivos,
e remar pro horizonte.³⁵*

³⁴ *Op. cit.*, ALMEIDA. GRINBERG. 2009. pp. 204-205.

³⁵ MOURA, Alex. Entre o quando e o quase. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017. p. 14.

Outro ponto que podemos perpassar acerca das linguagens e métodos de construção de conhecimento é a quem detém a responsabilidade de determinar a linguagem que será utilizada para a produção dos métodos e materiais que mediarão o processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessas observações, recorro a Ivor Goodson para destacar a importância da valorização das experiências e subjetividades de alunas e alunos para a construção de um currículo mais interessante e próximo de suas próprias realidades. Como despertar interesse e se comprometer com um currículo que de fato transforme o futuro social dos agentes se àqueles que se destinam os materiais oficiais não forem objetos consultados?³⁶

Um dos pontos centrais do debate são as escolhas das disciplinas e seus conteúdos que serão admitidos trabalhar no currículo tradicional. Interesses que transitam em diversas esferas de poder - financeiro, ideológico e pedagógico – competem com a legitimidade dos temas a serem abordados no processo de construção do conhecimento. Aquilo que pode representar a ideia de uma educação emancipadora e libertária não necessariamente figura nos planos desse processo determinado por instituições. Dessa forma, pode-se instalar um desinteresse, sobretudo, nos meios em que a educação tradicional aborda temas distantes das realidades das turmas.³⁷

As observações de Goodson apontam para a necessidade da transição de um currículo prescritivo, ou seja, as instituições de poder determinando o que é relevante para ser ensinado de acordo com seus interesses, para um currículo narrativo, que valoriza as experiências e a subjetividade das turmas, sobretudo nas escolas frequentadas pelas classes em que o poder capital não se apresenta comumente.³⁸

Recorrendo ao poema citado no início do tópico, este figura lá não como exemplo de conteúdo que pode ser observado por uma perspectiva diferenciada e mais subjetiva do processo histórico, mesmo porque seu conteúdo é a descrição de um mito, mas sua inclusão no artigo pretende ilustrar que, assim como os protagonistas do poema, alunas e alunos devem ter a consciência de que são capazes de contribuir com o sentido que suas vidas tomam e alterar o curso de suas navegações para destinos que sejam mais fiéis e próprios de suas realidades.

Zygmunt Bauman destaca que o aprendizado conduzido por um currículo prescritivo não atende a urgência e velocidade de mudanças de uma sociedade instável tal qual se apresenta atualmente. Aquilo que não for próximo da realidade, das experiências e dos centros de

³⁶ GOODSON, Ivor F. Ensino, currículo, narrativa e o futuro social. In: ____ As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. p. 244.

³⁷ *Idem*, pp. 244-246.

³⁸ *Ibid.*, p. 248.

interesse do corpo discente não demandam atenção para ele, e o cumprimento de uma educação emancipadora estará condenado.³⁹

Portanto, é objetivo da proposta deste trabalho, justamente a tentativa de subverter a ideia de um aprendizado somente prescritivo, que povoa as páginas de livros didáticos, para um que, associado a esse primeiro material, possa se complementar com outras propostas alternativas ao processo formal.

1.6 – O público inerente ao historiador

Ao desejar utilizar a linguagem poética como ferramenta de Ensino de História, trabalharemos com materiais que não são oriundos somente de pesquisas acadêmicas, mas também com produtos que estão para além do saber histórico oficial e academicizado, saberes de outras habilidades que adjacentes ao discurso histórico podem complementar a construção do conhecimento.

Como este capítulo se debruça em linguagens e métodos alternativos e complementares aos tradicionais, consideramos pertinente abordar o tema associado à História Pública por entender que este dialoga intensamente com propostas de linguagens alternativas. Nesse sentido, Rodrigo de Almeida Ferreira procura estabelecer as relações entre o Ensino de História e a História Pública e destaca que além de um percurso estimulante, o tema traz em si incompreensões e dúvidas que recaem nessa relação, sobretudo pela abordagem recente que o assunto tem no Brasil, sendo somente em 2011 que os primeiros eventos e publicações temáticas começam a ser organizados. Ao observar o quão recente é o tema, Ferreira destaca que “outro aspecto a ser considerado decorre das reflexões quando futuros professores de História e pós-graduandos na área são instigados pela interface da história pública.”⁴⁰

Reconhecemos nas palavras de Ferreira a instigação que nos acometeu, prevista por ele, em utilizar a linguagem poética como ferramenta de ensino-aprendizagem. Esta inquietação traz, justamente, algumas compreensões acerca do tema História Pública que nos fazem supor que trabalhar o Ensino de História através da literatura, sobretudo da linguagem poética, povoa o campo dos saberes históricos construídos para além dos resultados de pesquisas acadêmicas,

³⁹ *Apud* GOODSON, 2008, pp. 241-242.

⁴⁰ FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de História? in.: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) Que história pública queremos? = What public history do we want? São Paulo : Letra e Voz, 2018. p. 29.

nesse caso, a elaboração de textos e poemas de autores que não são necessariamente historiadores.

No entanto, compreendemos que em nossa proposta de trabalho final e produto, a mediação sobre a forma que esses saberes serão utilizados será feita pelo professor especialista para um melhor aproveitamento e legitimidade do processo. Justamente por isso, é necessário estarmos atentos à problematização da utilização das fontes e das linguagens que serão difusoras de um saber histórico publicamente compartilhado para além do espaço escolar e tomado como suficiente por parte de quem consome essa oferta.

1.6.1 – O PROFHISTÓRIA e sua potência pública

O recente debate sobre as pesquisas, compreensões e definições acerca do que se considera História Pública alcança o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, sobretudo por conta da proximidade do início das discussões sobre o tema no Brasil, 2011⁴¹ e do início do programa PROFHISTÓRIA, 2013. Ainda que a definição e compreensão sobre o que pode ser considerado História Pública sejam bastante discutidas, intensas e orgânicas,⁴² o formato, métodos e objetivos do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História permitem dialogar bastante com o que, até aqui, já se considerou passível de diálogo com a publicização do Ensino de História.

Ana Maria Mauad, ainda que considere a inexistência de um consenso sobre a definição acerca de História Pública descreve que:

[...] História Pública pode ser compreendida de maneira mais ampla como uma historiografia que ultrapassa os limites das práticas ligadas à academia e ao diálogo acadêmico entre pares. Uma história pública, de fato, é aquela que circula em diversos espaços sociais, através de um grande número de formas e suportes: nos “lugares de memória”, como museus e monumentos; nas salas de cinema e na TV, por meio de documentários e filmes “históricos”; na literatura, em formato de quadrinhos ou romances ambientados em outros períodos da história; além das escolas, através de aulas e livros didáticos.⁴³

⁴¹ *Idem*, p. 30.

⁴² FERREIRA, Marieta de Moraes. Quais as afinidades entre um mestrado profissional em ensino de história e a história pública? in.: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) Que história pública queremos? What public history do we want? São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 49.

⁴³ *Idem*, p. 49.

A partir de 2012, a Capes investe esforços na tentativa de estreitar a distância entre a produção de pesquisa acadêmica e a prática docente na sala de aula. A ideia de um mestrado profissional ganha força, justamente, para cumprir a demanda que surge entre academia/escola. O Instituto de História da UFRJ inicia os debates acerca da criação do programa e logo representantes de outras universidades do Rio de Janeiro e de outros estados se inserem na discussão.⁴⁴

O desafio lançado exigia que se alinhassem métodos e objetivos nesse formato de mestrado profissional, portanto, logo se definiu que tanto a Teoria da História, quanto a Historiografia deveriam ser elementos centrais no programa, a fim de produzir o conhecimento histórico debruçado nesses pilares, que deveriam relacionar suas práticas com a realidade das salas de aula.⁴⁵

Foram traçadas as competências que deveriam orientar a formação dos mestrandos/docentes que comporiam as turmas do programa e que atuariam em sala de aula: a qualificação destes “para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e offline, desenvolver [...] estratégias para estimular a capacidade de verificação da fidedignidade das informações históricas...”⁴⁶ foram algumas dessas competências definidas para a execução do programa.

O desenvolvimento do mestrado profissional, no que tange sua relação com a História Pública, exigia que se promovesse a reflexão sobre os saberes e práticas acerca do ensino escolar. Em associação a esse processo reflexivo, o conhecimento e compreensão por parte do historiador – pesquisador e docente - das várias formas que a História, atualmente, pode ser ensinada e aprendida para além do espaço escolar se torna necessária, sobretudo pela existência da disputa pelos usos do passado entre a escrita e o Ensino de História. É de suma importância que a distinção entre os usos e abusos do passado sejam identificadas e mediadas no processo de construção do conhecimento.⁴⁷

Observamos neste debate algumas especificidades que estruturam a discussão sobre as características da História Pública. Considerando as observações de Rodrigo e Marieta, conseguimos estabelecer algumas ideias acerca do tema. Partindo da organização dessas ideias, apresento, na proporção que este trabalho exige e admite, relações de meu projeto, proposta e produto final com a História Pública.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 54.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 54.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 54.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 55.

Por tratar de práticas, discursos e narrativas que estão para além do saber produzido nos métodos tradicionais e nos currículos obrigatórios do espaço escolar, a História Pública pode ser identificada e produzida de diversas maneiras.

Com a intenção de utilizar a linguagem poética como ferramenta complementar ao processo de construção de conhecimento histórico tradicional, acreditamos estar dialogando, em suas devidas proporções, com a prática da História Pública. Reforçamos essa afirmação por conta da utilização de um conteúdo produzido por escritores e poetas que, não necessariamente, têm sua formação acadêmica na área da História.

Portanto, para conclusão do tema acerca do deslocamento do lugar-comum de todos os participantes do processo de construção de conhecimento histórico, nos debruçamos sobre algumas variações que o processo de ensino-aprendizagem pode sofrer: a disputa das narrativas; algumas linguagens diversas utilizadas como métodos; a importância da representatividade que promove a História Temática e Local; a transição técnica da memória à história; a transição complementar entre o currículo prescritivo e o currículo narrativo; e a potência que a História Pública tem na construção dos saberes. Dessa forma, nos debruçamos em temas variados sobre a potencialidade que métodos, conteúdos e linguagens diversos têm na intenção de despertar em alunos e alunas a sedução que a história carrega quando compreendida mais próxima e em simbiose com as nossas próprias realidades. O que nos ocupará a partir daqui será compreender o quanto a linguagem poética, como método de construção de conhecimento histórico alternativo, pode nos conscientizar enquanto sujeitos históricos e nos mover para mais próximos de nós mesmos.

Capítulo 2 – A literatura como ferramenta histórica

A partir da ideia de se construir um método, proposto por Hartog no início desse trabalho, que fosse além das práticas clássicas de Tucídides e Cícero; do modelo progressivo e teleológico pós-Iluminismo e Revolução Francesa; e do modelo surgido no período entre guerras, em que o presente se tornava tão importante que começava a ganhar o terreno do próprio futuro, nos esforçamos na proposta de utilizar diferentes linguagens na relação de ensino-aprendizagem.

As formas de comunicação de massa utilizadas na primeira metade do século XX: pinturas, esculturas, filmes e rádio; o aparecimento e popularização de outras ainda, como a televisão e a Internet; a utilização de recursos artísticos como a música e a literatura, povoam o universo estudado acerca das novas linguagens possíveis para a construção do conhecimento histórico.

Transitamos, ainda, na observação da História Local e a relação da transformação de memória em História como conteúdo a compor a forma dessas novas linguagens atribuídas às realidades de alunos e alunas. Nos debruçamos também na necessidade de compor currículos narrativos, que valorizem suas experiências com o mundo em detrimento de um currículo prescritivo, estipulado e adotado por forças que têm interesses não comprometidos com uma formação pedagógica que auxilie as turmas na construção e modificação de seus futuros sociais.

Até aqui, centralizamos nossos esforços nesse sentido, nos interessa agora, sustentados no terreno da adoção de linguagens diversas para a construção do conhecimento histórico, destacar a literatura como elemento e ferramenta eficaz na relação de ensino-aprendizagem dos conteúdos próprios da História enquanto disciplina.

2.1 – Fonte literária: terreno fértil

Apesar da relação entre a História e a Literatura, em algum momento, não ter sido de complementação recíproca para a construção e compreensão de seus conteúdos, já há algum tempo que a possibilidade da prática literária é observada como possível fonte histórica para o conteúdo da historicidade.⁴⁸

⁴⁸ FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In. PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009. p. 61.

A “riqueza de significados para o entendimento do universo cultural, dos valores sociais e das experiências subjetivas de homens e mulheres no tempo”⁴⁹ foi o que moveu a atenção de historiadores para as diversas leituras que os textos literários são capazes de auxiliar.⁵⁰

Para a finalidade da pretensão desse trabalho: utilizar a linguagem poética na construção do conhecimento histórico, aplicada, ainda, como ferramenta didática para a produção de planos de aula, interessa abordarmos a potência que a linguagem literária tem como possível fonte histórica.

No entanto, o que representa uma fonte para a legitimidade de uma informação ou construção de narrativa possível de ser utilizada como material histórico?

Segundo Antonio Celso Ferreira, a partir da consulta do Novo Dicionário Aurélio, o autor identifica duas definições da palavra fonte: “a) a água viva que sai da terra, nascente, princípio, origem; b) a causa primária de um fato, a sua verdadeira origem, autoridade competente”.⁵¹

Ferreira afirma que, no primeiro caso, a palavra representa fluidez e indeterminação, como uma fonte que jorra água, elemento original, nascente de renovação e fecundação da vida. O segundo sentido carrega características de verdade, fato e autoridade, dotando-o de um caráter determinado e fixo. Na análise dos verbetes, o autor acredita que a fonte literária se aproxima mais do primeiro sentido.⁵²

Como abordado no início do capítulo, as fontes literárias nem sempre foram consideradas, a partir da observação histórica, como suficientes para compor uma narrativa que representasse a expressão da verdade com autoridade para tal. Era essa a atmosfera que predominava a partir da segunda metade do século XIX, quando os parâmetros que orientavam o método à crítica às fontes eram determinados pela Escola Metódica francesa e objetivavam garantir a autenticidade, enquanto documento, para a reconstituição objetiva do passado, em um caráter que desse conta de explicar causas e consequências.⁵³

Justificava essa postura, o fato de a História ter se tornado disciplina acadêmica nesse período e o termo fonte ter adquirido o caráter de verdade e autoridade representado pelo segundo sentido dos verbetes analisados acima. A preocupação em retratar, sobretudo, os

⁴⁹ *Idem*, p. 61.

⁵⁰ *Ibid.* p. 61.

⁵¹ *Apud* FERREIRA, 2009, p. 62.

⁵² *Op. cit.*, FERREIRA. 2009. p. 62.

⁵³ *Ibid.* pp. 62-63.

acontecimentos político-nacionais a partir de um encadeamento cronológico, atribuiu um caráter de documentos oficiais e verdadeiros às fontes escritas, preferencialmente oficiais.⁵⁴

Essa perspectiva começa a se transformar no século XX, quando o processo historiográfico começa a se modificar em várias partes do mundo, principalmente na França, quando o repertório e leque de fontes históricas começam a se ampliar, paralelamente à transformação da definição do conceito de fonte.⁵⁵

Indiscutivelmente, um dos fatores que contribuíram para a possibilidade de transformação do cenário foi a ação da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada por Lucien Febvre e March Bloch em 1929. A complexidade das experiências humanas, pautada pela História-problema, torna-se território comum para a produção e definição de fontes históricas, que irá se contrapor à factualidade da historiografia produzida pela Escola Metódica francesa, até então.⁵⁶

Essa nova postura e realidade de construção do conhecimento histórico, em que, a partir de então, também importavam os processos econômicos e sociais, exigiu uma aproximação com diferentes áreas do saber, produzindo um processo interdisciplinar que permitia e estimulava a utilização de novas fontes de pesquisa, que não estariam mais submetidas, somente, aos documentos oficiais e políticos.⁵⁷

A História das Mentalidades, cuja prática se debruçava em aspectos mais gerais e extensos do que os observados pela Escola Metódica francesa, traz a possibilidade da utilização, através da mediação do historiador, das investigações dos textos literários como fonte histórica e Lucien Febvre, precursor de tal abordagem, já revelava essa intenção em textos como o *Exame de consciência de uma história e de um historiador*:

Os textos, sem dúvida: mas todos os textos. E não só os documentos de arquivos em cujo favor se cria um privilégio [...]. Mas também, um poema, um quadro, um drama: documentos para nós, testemunhos de uma história viva e humana, saturados de pensamento e de ação em potência.⁵⁸

As novas gerações de historiadores franceses, a partir da década de 1970, alargam a possibilidade de pesquisa no que diz respeito a problemas, abordagens e objetos, expressões que fazem parte do subtítulo da obra *Faire de l'histoire*, de organização de Le Goff e Pierre

⁵⁴ *Ibid.* p. 63.

⁵⁵ *Ibid.* p. 63.

⁵⁶ *Ibid.* p. 63.

⁵⁷ *Ibid.* p. 63.

⁵⁸ *Apud* FERREIRA, 2009, p. 64.

Nora, considerada o manifesto da Nova História. A língua, a literatura, a infância, o inconsciente, considerados como objetos que, a partir de então, dilatam a possibilidade temática do historiador, “estimularam a pesquisa de novos documentos – escritos, sonoros, visuais”.⁵⁹

A observação do documento histórico ganha novos contornos a partir da Nova História produzida pela geração de historiadores franceses da década de 1970 em diante. O documento, produzido por uma determinada geração como expressão de sua existência, deixa de ser abordado como a representação de verdade, de autoridade inquestionável e passa a ganhar sentidos de uma interpretação mais contextualizada com o período em que foi criado, bem como com as possíveis intenções daqueles que o criaram. Ou seja, o contexto histórico, social, político, econômico, pessoal são levados em consideração para a análise do documento por parte do historiador.⁶⁰

Como poderemos observar no capítulo seguinte, no entanto, pertinente para essa observação, o evento das Grandes Navegações, tema abordado no produto desse trabalho, além de possuir uma miríade de pesquisas, baseadas em suas hipóteses, problemas etc. que determinam condições, causas e consequências, frutos de rigorosas pesquisas acadêmicas, também é representado por autores literários, que destacam em suas produções os contextos os quais estavam submetidos à época, como o caso de *Os Lusíadas* de Luís de Camões e do poema *Mar português* de Fernando Pessoa.

Ainda que o poeta português Luís de Camões fosse anterior às proposições da Escola dos Annales, suas obras podem ser resgatadas e aplicadas à construção do conhecimento histórico de acordo com a percepção que o autor tinha do evento carregado de sua subjetividade, ou seja, com as percepções camonianas do século XVI acerca das Grandes Navegações, bem como as impressões expostas por Fernando Pessoa no início do século XX, fazendo de suas obras possíveis fontes literárias para compor a compreensão do fato histórico a partir dos contextos vivenciados pelos autores.

Foi observada, em trabalhos desenvolvidos por historiadores ingleses, também a partir da década de 1970, a utilização das fontes literárias na tentativa de renovar uma historiografia marxista que, segundo eles, dava ênfase aos estudos das estruturas sociais e econômicas. As fontes literárias colaborariam para uma melhor compreensão das relações sociais a partir do estudo sobre a cultura.⁶¹

⁵⁹ *Ibid.* p. 64.

⁶⁰ *Ibid.* p. 64.

⁶¹ *Ibid.* pp. 64-65.

A utilização da literatura como fonte de pesquisa das ciências humanas, apesar de ser debatida por muitos intelectuais como Antonio Candido, Sérgio Buarque de Holanda e Nelson Werneck Sodré, só passa a ter uma atenção especial no Brasil a partir da década de 1980 com abordagens baseadas nas propostas de uma História Social e Cultural.⁶²

Portanto, na investigação da definição do conceito de fonte e, baseado na busca efetuada por Ferreira ao Novo Dicionário Aurélio, temos acordo com o autor de que a fonte literária, de fato, se aproxima do verbete que representa fluidez, originalidade, fecundação e nascimento.

Em oposição ao determinismo outrora exigido pela Escola Metódica francesa em relação aos documentos, mas sem deixar de reconhecer a rigorosidade metodológica para interpretá-los, consideramos que a fonte histórica, em sua característica literária, traz em si a percepção espaço-temporal do autor sobre um determinado fato histórico, abrindo o leque de possibilidades de leituras acerca do fato. Bem como a percepção que provocará no leitor, situado em um contexto distinto ao evento e à obra do autor, perpetuando, dessa forma, as possibilidades de interpretações, sustentadas pelos contextos históricos, culturais e sociais daquele que, segundo a Escola dos Annales, demonstram que as impressões que serão dadas aos documentos históricos se tornam atemporais à medida em que a própria História se torna resultado de um processo vivo e dialético.

2.2 – Literatura: como sabê-la?

Ao passo em que a pretensão deste trabalho é desenvolver o Ensino de História através da linguagem poética e esta ser compreendida como um dos gêneros literários em meio a outros diversos, uma compreensão se faz necessária para a aproximação dessa pesquisa com o seu objetivo: o que é literatura?

A conceituação do gênero não é obra simples, como fica claro no livro sobre leitura e literatura de Márcia Abreu, que tem nos estudantes do Ensino Médio e nos recém ingressos às universidades o seu público-destino:

O conceito de literatura foi naturalizado [...]. Apresenta-se a literatura como algo universal, como se sempre e em todo lugar tivesse havido literatura, como se ela fosse própria ao ser humano. [...] Nós temos que discutir o que é literatura, pois ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais.⁶³

⁶² *Ibid.* p. 65.

⁶³ *Apud* FERREIRA, 2009, p. 67.

As definições universalistas sobre as mais diversas manifestações culturais têm a tendência a serem rejeitadas nos dias atuais, procedimento que pode nos fazer transitar entre um “relativismo radical e estéril, como suscitar formulações mais abertas e férteis.”⁶⁴

Ao se tomar como normativa, a partir da forma como a concebemos, a prática literária ocidental oriunda de seus processos históricos, precisamos estar conscientes de que ela é conceituada a partir de sua matriz europeia.⁶⁵ Ao passo em que, no *Dicionário de termos literários* de Massuad Moisés, o termo “designava o ensino das primeiras letras”, posteriormente significou “arte das belas letras” e, ainda, “arte literária”. Imerso nessa transitoriedade conceitual, o termo literatura, a partir dos oitocentos, passou a ser utilizado para definir, além dos textos poéticos, todas as formas em que se expressa a escrita, mesmo filosóficas e científicas.⁶⁶

Definir critérios mais específicos para as manifestações artístico-literárias a partir de uma relação semântica tão abrangente, foi o desafio de teóricos e literatos que se debruçaram na conceituação da prática e do termo literatura. Aristóteles foi um dos primeiros pensadores a se dedicar ao tema, quando define o conceito de *mimese*, ou seja, quando a obra literária é representada como uma imitação do próprio mundo. Para os românticos do século XIX, além de representar o mundo, o artista deveria, a partir da imaginação e utopia, criar outros universos não experimentados. A arte engajada exigia do escritor um posicionamento ideológico e crítico diante da realidade do século XX.⁶⁷

Na segunda metade do mesmo século, ganha corpo o conceito de literariedade, ou seja, o conteúdo não é tão enfatizado quanto o modo como a literatura é realizada, valorizam-se, nesse sentido, as próprias formas de linguagem às quais são adotadas para a criação artística. A literatura começa a ser representada de forma distinta e mais particular do que outros gêneros escritos, com signos verbais polivalentes, metáforas⁶⁸ que, segundo Massuad Moisés “representam a realidade, à semelhança de todo o signo, mas representam-na deformadamente”.⁶⁹

A polivalência de signos determinada acima, entre metáforas e deformações em relação à realidade, representa, em alguma medida, a possibilidade que o texto poético tem de construir linguagens alternativas para a construção do conhecimento histórico, pretensão do presente

⁶⁴ *Ibid.* p. 67.

⁶⁵ *Ibid.* p. 65.

⁶⁶ *Apud* FERREIRA, 2009, p. 65.

⁶⁷ *Ibid.* pp. 65-66.

⁶⁸ *Ibid.* p. 66.

⁶⁹ *Apud* FERREIRA, 2009, p. 66.

trabalho, através do estímulo à interdisciplinaridade, leitura, interpretação e compreensão de textos distintos aos, convencionalmente, utilizados para a narrativa histórica.

Destacamos que as deformações acerca da realidade serão mediadas pelo professor, limitando tais desvios à estrutura textual alternativa a partir da literariedade, ou seja, ainda que a linguagem poética possa oferecer alternativas de composição de textos em relação aos convencionalmente utilizados, o rigor da compreensão do contexto histórico será preservado.

A possibilidade de utilizar as subjetividades dos produtores dos textos, no que diz respeito ao seu tempo, local e contexto, para defender a literatura como possível fonte histórica, como abordado no início deste capítulo, será praticada na atividade em que as turmas desenvolverem seus próprios poemas, possibilitando que segmentos da prática da construção do ensino e aprendizado de História, como a História Local ou a História Pública, possam ser ferramentas para que alunos e alunas, através de todo o processo mediado pelo professor possam incluir na culminância subjetividades de suas relações sociais.

A partir do conceito de literariedade, emerge a inquietação acerca da falta de objetividade produzida por metáforas presentes em textos poéticos, por exemplo, distanciando-se da narrativa de textos científicos, políticos, jurídicos, filosóficos, sobre o ponto de vista considerado pela Escola Metódica francesa. No entanto, obras como *Os sertões*, de Euclides da Cunha, sustentam a polêmica acerca de sua natureza híbrida, que transitaria entre a ciência e a ficção, predominando, entretanto, os recursos da linguagem científica sobre as demais:⁷⁰

Através dessa perspectiva lúdica da qual o texto literário é dotado, o leitor é transportado para universos imaginários, como nos aponta Mario Vargas Llosa:

Condenados a uma existência que nunca está à altura de seus sonhos, os seres humanos tiveram que inventar um subterfúgio para escapar de seu confinamento dentro dos limites do possível: a ficção. Ela lhes permite viver mais e melhor, ser outros sem deixar de ser o que já são, deslocar-se no espaço e no tempo sem sair do lugar, nem de sua hora e viver as mais ousadas aventuras do corpo, da mente e das paixões, sem perder o juízo ou trair o coração.⁷¹

Essa modalidade de escrita, se alarga o conhecimento de mundo do leitor, é por intermédio de uma realidade transfigurada. No entanto, não obstante a transfiguração do real, a ficção é erguida sobre raízes fincadas na própria sociedade, no que diz respeito a “determinadas

⁷⁰ *Ibid.* p. 66.

⁷¹ Llosa, Mário Vargas. *Apud* Márcia Abreu, *Cultura letrada: literatura e leitura*. – São Paulo: Editora Unesp, 2006. pp. 29-30.

condições de espaço, tempo, cultura e relações sociais que o escritor cria seus mundos de sonhos, utopias ou desejos, explorando ou inventando formas de linguagem.”⁷²

Como observado anteriormente, Ferreira considera que as condições históricas e contextuais espaço-temporais exercem influência na obra do autor, uma vez que este é um homem de seu tempo, reafirmando o método de condução de fontes e contexto histórico proposto pelos Annales no início do século XX.

Observadas as influências que a temporalidade exerce sobre o autor, é mister considerarmos que estas também influenciarão os leitores, no que diz respeito a interpretação dos temas e conteúdos trabalhados. À medida em que a existência dos sujeitos históricos se estende através do tempo, as relações experimentadas por estes influenciarão suas percepções acerca do mundo em que vivem. Nesse sentido, a construção do conhecimento histórico realizada com as turmas estará, também, fincada sobre as bases da sociedade em que estas vivem.

Antonio Candido, em *O direito à literatura*, caracteriza as faces desta afirmando que “ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”⁷³, reverberando a pretensão de estabelecermos a possibilidade de utilização de fontes literárias para uma prática alternativa da relação de ensino/aprendizagem em História, tanto no que diz respeito à visão de mundo do autor, quanto das percepções da narrativa por parte dos leitores, que interpretarão, através da mediação do professor, os conteúdos a partir das subjetividades construídas em suas experiências com o mundo.

Portanto, se não é tarefa simples definir canonicamente o conceito de literatura que cumpra uma compreensão universal em qualquer tempo, tampouco se deve considerar que todas as produções textuais sejam semelhantes ou equivaleram-se, tanto no passado quanto no presente. Seja quando, e onde, tanto a literatura quanto a arte foram constituintes de expressões próprias, vinculadas ao utópico, transgressivo, ao profano e sagrado ou sublime, ao belo e trágico. Entre seus criadores, notam-se personagens culturais e sociais: “poetas, pensadores, cientistas, loucos, criminosos, viajantes, aventureiros, religiosos, guerreiros, nobres, burgueses ou populares.”. O fato de não ser tarefa das mais simples identificar estas formas artísticas na

⁷² *Op. cit.*, FERREIRA. 2009. p. 67.

⁷³ *Apud* FERREIRA, 2009, p. 67.

miríade da indústria cultural, entre *best-sellers* e toda a sorte de lançamentos tão urgentes quanto breves, não quer dizer que estas não possam ser nomeadas ou que não existam.⁷⁴

A tentativa de compreender como a literatura tem sido concebida e trabalhada, em oposição a outras formas escritas e orais, tem sido objeto da pesquisa histórica, bem como seus modos de leitura, transmissão, apropriação e compartilhamento através de diversos grupos sociais em diferentes sociedades e períodos. Por fim, a compreensão dos diversos papéis desempenhados por ela na existência da humanidade em seus vários aspectos subjetivos e sociais.⁷⁵

2.3 – O espaço entre os olhos e a obra

Até aqui, no esforço prestado à investigação da linguagem poética enquanto fonte histórica, transitamos entre a compreensão do conceito de fonte e da eficiência e legitimidade de uma fonte literária ser utilizada, compreendida e interpretada enquanto fonte histórica. Empreenderemos, agora, de que maneira se desenrolará a relação entre o observador e o objeto a ser observado.

Epistemologicamente, ocuparemos a distância das transmissões das mensagens entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, para percebermos reveladas as inter-relações estabelecidas entre o historiador e o poema enquanto fonte histórica.

Observamos anteriormente que a Escola dos Annales promove um deslocamento no que diz respeito à utilização de novas linguagens enquanto fonte histórica na primeira metade do século XX. Na obra *Faire de l'histoire: Nouvelles approches* organizada por Jacques Le Goff e Pierre Nora, que no Brasil recebe o título *História: novas abordagens*, Jean Starobinski se dedica ao capítulo *A literatura: o texto e seu intérprete*, onde afirma que, partindo do pressuposto de que nenhuma escolha de objeto a ser observado é inocente, mas já demonstra um sintoma dos interesses latentes em nossa intenção de pesquisa e produção, deveríamos reconhecer que essa escolha faz parte de uma delimitação subjetiva influenciada pela nossa maneira de olhar um determinado fragmento do universo.⁷⁶

Esse recorte justifica minha subjetividade entremeada pelo contato com a poesia, que, desde a adolescência, despontou como uma forma de enxergar e experimentar o mundo. Com

⁷⁴ *Op. cit.*, FERREIRA. 2009. p. 68.

⁷⁵ *Op. cit.*, FERREIRA. 2009. p. 68.

⁷⁶ STAROBINSKI, Jean. A literatura: o texto e seu intérprete. In. LE GOFF, Jacques; Nora, Pierre. *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1995. p. 132.

a graduação em História e com o desenvolvimento das minhas atividades no magistério, a historicidade se transformou em uma outra delimitação subjetiva de experiência.

Identifico a falta de inocência, observada por Starobinski, na escolha do meu objeto de pesquisa para o curso de minhas atividades no Mestrado Profissional em Ensino de História. A afeição pelo universo poético fez com que pudéssemos vislumbrar a possibilidade de desenvolver um trabalho em que fosse possível medir a eficiência das fontes literárias enquanto fontes históricas e utilizá-las efetivamente no processo de construção de conhecimento histórico.

Confesso que a definição do tema não foi escolha fácil por diversos fatores, logo, a dúvida de que havia engenho suficiente em mim e o receio de que eu imprimisse resultados unilaterais na busca pela realização da proposta povoavam minhas maiores inseguranças: quanto o apreço pela linguagem poética poderia interferir na minha avaliação de utilizá-la enquanto fonte histórica?

Acerca dessa dúvida, e decidido a elaborar o projeto, foi necessário estabelecer a diferença, a oposição entre mim, sujeito cognoscível, e a linguagem poética, objeto cognoscente. Consciente de que a distância é o que possibilita o encontro, compreendi que precisava enxergar a autonomia do poema, da linguagem. Precisava perceber como este se apresentava a mim, sem a lente de minha própria expectativa, que a afirmação que procurava não estava em mim, somente, mas no objeto e, posteriormente, na adesão de nossas intenções.⁷⁷

À medida em que a pesquisa vai tornando íntima a relação do pesquisador com o objeto, nesse caso, do historiador com o poema, o olhar daquele aprofunda-se neste, desvelando mensagens que, a partir da dedicação, emergem frente à observação mais precisa: os estágios necessários e anteriores à obra completa, percorridos para a criação do poema, surgem como um encadeamento daquilo que ainda seria. É nessa distância que a confirmação e adesão entre observador e objeto vão se revelando e fortalecendo⁷⁸, inicialmente como oposição; no processo como permissão; e posteriormente como adesão.

Instituímos como hipótese desse trabalho a eficiência que um poema poderia ter como ferramenta alternativa no processo de construção do conhecimento histórico e, para tanto, não nos satisfaria, somente, reproduzir obras de autores que anteriormente já tivessem se debruçado, através da poesia, em eventos e fatos históricos, mas, é parte do projeto, utilizar os poemas não

⁷⁷ *Idem*, p. 133.

⁷⁸ *Ibid.* p. 134.

só enquanto comunicadores, mas ferramentas que, como visto anteriormente, não revelam imediatamente tudo o que está latente em si.

Aumentar o leque de possibilidades de fontes históricas utilizando as fontes literárias é objetivo desse projeto, no entanto, estas deveriam ser, também, ponto de partida para novas interpretações, tanto do fato histórico, inerente ao seu período, quanto do contexto do autor no momento em que esse cria a obra. Dessa forma, o percurso de oposição, permissão e adesão, prescrito acima, incorpora a possibilidade da interpretação através de novos elementos pertinentes ao período e contexto atual de alunos e alunas na terceira década do século XXI, por exemplo.

O que surgirá posteriormente aos estágios propostos da atividade será a restituição que a obra sofrerá depois de ter se oposto, se permitido e sofrido a adesão do leitor, ganhando os contornos dessa interpretação que nunca sofrera outrora. Nesse processo são reveladas todas as adições que o resultado final sofreu. A originalidade da obra é perpassada por tudo aquilo que se opõe adicionalmente a ela: contextos, linguagens, formas literárias, culturas, hábitos que irão reagir, criticar e se acrescentar.⁷⁹

A necessidade de identificar a autonomia do objeto, do poema, se opondo ao leitor e se desenvolvendo enquanto processo de permissão, adesão e reinterpretação pode ser aplicada em duas ocasiões para efeito da nossa pesquisa: a dualidade provocada pela relação professor-pesquisador com o poema a ser trabalhado, na investigação de pertinência como fonte histórica e literária e toda a potência que ela guarda; e na relação do aluno com o poema, trafegando na expectativa daquilo que a oposição entre um e outro irá fornecer após a conclusão do trabalho, exposto na criação dos próprios textos – ou quaisquer manifestações correlatas - dos alunos culminando a proposta do produto.

Starobinski recorre a uma ilustração muito pertinente e inusitada para alertar sobre a frustração de um trabalho que apenas transcorre o conteúdo de um objeto sem a aspiração crítica a ele que fará emergir o processo dialético entre observador e objeto:

Penso irresistivelmente na cena do filme em que Grouch Marx, caixeiro numa loja, mete-se embaixo do balcão, a fim de cortar, na própria saia da cliente, a peça de fazenda que ela pedia para colocar em seu vestido. Faz as vezes de demonstração a pura e simples repetição de um pressuposto qualquer: embora o autor creia ter confirmado a sua hipótese, não faz mais do que repeti-la em outros termos.⁸⁰

⁷⁹ *Ibid.* p. 134.

⁸⁰ *Ibid.* p. 137.

A experiência da restituição à obra original a partir da adesão daquilo que o leitor interpretou e desenvolveu para além dela pode ser observada no diálogo das obras abaixo apresentadas:

Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.⁸¹

Jogos florais

I

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o tico-tico.
Enquanto isso o sabiá
Vive comendo o meu fubá.

Ficou moderno o Brasil
Ficou moderno o milagre:
A água já não vira vinho,
Vira direto vinagre.

II

Minha terra tem Palmares
Memória cala-te já.

⁸¹ DIAS, Gonçalves. In. ALEXEI, Bueno (introdução e seleção). Grandes poemas do Romantismo brasileiro. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1995. pp. 25-26.

Peço licença poética
Belém capital Pará.

Bem, meus prezados senhores
dado o avançado da hora
errata e efeitos do vinho
o poeta sai de fininho.

(será mesmo com dois esses
Que se escreve paçarinho?)⁸²

Tomando o poema como obra e objeto a ser pesquisado nesse trabalho, o primeiro texto, *Canção do Exílio*, retrata uma obra de 1843 escrita por Gonçalves Dias quando este completava sua formação em Direito em Coimbra, Portugal. Nota-se a acentuação de um nacionalismo que tem a pretensão de exaltar a paisagem brasileira em contraponto com a europeia. As características do texto demonstram a valorização literária do tema nacional pertinente ao momento histórico que ficou conhecido como a Primeira Geração do Romantismo Brasileiro, iniciado na primeira metade do século XIX.⁸³

O segundo poema, *Jogos Florais*, foi escrito pelo poeta Cacaso, que participou do movimento conhecido como “Geração Marginal” a partir dos anos 1970, quando vigorava no Brasil a ditadura civil-militar iniciada no golpe de 1964. Pertinente a esse período, as obras do movimento da “Geração Marginal” refletem as crises culturais da época: crítica ao capitalismo; revolução feminista; liberação sexual; luta contra a ditadura brasileira. Período em que vigora um sentimento mais associado à contracultura do que cultural, com atmosferas subversivas que podem ser identificadas tanto comportamental como estruturalmente nos poemas desse movimento.⁸⁴

O primeiro poema, *Canção do Exílio*, representa, a partir da observação de Starobinski, a obra original e que terá reconhecida sua autonomia em relação a si mesmo. É na distância entre ela e o autor do segundo poema que se dará o encontro: a oposição, permissão e adesão daquilo que será interpretado e restituído. O poema *Canção do Exílio* foi o ponto de partida para todo o processo percorrido por Cacaso para criar o poema *Jogos Florais*, no entanto, a partir da subjetividade do poeta na segunda metade do século XX. As urgências e características de seu período são identificadas no texto.

⁸² CACASO. In. MORICONI, Italo (organizador). Os cem melhores poemas brasileiros do século. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. pp. 277-278.

⁸³ RAMANZINI, Haroldo. Literatura, gramática e criatividade : volume II. – São Paulo : Editora do Brasil, 1991. pp. 45-49.

⁸⁴ *Op. cit.*, MORICONI. 2001. p. 245.

Portanto, em um período histórico anterior, uma obra reverberou em outra, em um outro período e resultou numa continuidade da potência que a primeira gerou ao ser criada.

O desenvolvimento da proposta de produto desse trabalho está atento a satisfazer a necessidade alertada por Starobinski: a definição dos poemas a serem trabalhados, pertinentes aos temas que serão desenvolvidos; a relação epistemológica necessária para o reconhecimento desse objeto enquanto fonte; o desenvolvimento das interpretações por parte das turmas que desencadearão uma afetação à mensagem inicial que o poema trará, permitindo que alunos e alunas desenvolvam seus textos baseados nas percepções subjetivas da consonância do contexto histórico de quando o fato ocorreu, de quando o poema foi escrito e de quando ele foi trabalhado pela turma, dando voz, sempre com a mediação do professor, àquilo que nasceu da relação dos poemas com as turmas, transformando esse processo numa possibilidade e ferramenta de autorreconhecimentos dos alunos enquanto sujeitos históricos capazes de interferirem na formação de seus futuros sociais.

2.4 – O poema e a poesia

por onde anda a poesia?

*na rua,
a curtos passos,
vi um balão de gás
vermelho
zigzagueando
entre os carros
no meio da pista.
procurei ali a poesia.*

*vi um senhor
de suspensórios
conferir tristemente
o obtuso da conta bancária.
procurei ali a poesia.*

*vi um camelô pegar,
ainda no ar,
o papel que voou
da pasta do executivo.
procurei ali a poesia.*

*vi as folhas
caídas ao chão
fugindo insistentemente,
como um pequeno furacão,
da vassoura que um senhor
trazia na mão.
procurei ali a poesia.*

*vi o sinal abrir
para o pedestre
quando não havia
ninguém na calçada,
obrigando a rua
a ficar parada.
procurei ali a poesia.*

*fracassei!
em nenhum dos casos
achei.*

*sinto uma pena
quando me escapa
um poema.⁸⁵*

Até aqui nos trouxe a investigação acerca das fontes literárias enquanto possíveis fontes históricas, bem como a relação que o historiador realizará com essa fonte, mais precisamente a linguagem poética. No entanto, quais são as particularidades dessa fonte? Uma vez que esta será objeto central de nossa produção, urge a necessidade de compreensão da indagação: o que são poema e poesia?

Octavio Paz nos fornece uma interessante viagem acerca da investigação e compreensão daquilo que faz algo ser poema e daquilo que faz algo ser poesia, pois nem tudo aquilo que está regido pelas leis da métrica ganha contornos de poesia.⁸⁶ Para isso, há de se deixar levar pela experiência poética.

Observamos anteriormente a complexidade de se definir aquilo que poderia ser considerado literatura. Uma miríade de gêneros estaria aquém do necessário estético para ser considerado um gênero literário e, por conseguinte, uma fonte literária. Em uma ideia de definição crescente, pressupondo, portanto, uma obra como gênero literário, e, consequentemente, uma fonte histórica literária, estaríamos falando da mesma coisa ao tratar enquanto sinônimos poema e poesia?

Já podemos adiantar que não se tratam da mesma construção. Um poema, não obstante a variedade de estilos estéticos, tem tamanho, métrica, seja qual for, trata-se de uma obra, é necessário o esforço ativo do criador para satisfazer sua existência. A poesia é alheia à vontade de criação do poeta. Se alcançar a poesia é uma das pretensões do poema, e muitos alcançam, não só a ele a possibilidade do poético é permitida. A poesia pode estar em uma paisagem, em uma pessoa, em um momento, em um quadro, em uma canção etc., basta estar imbuída do

⁸⁵ *Op. cit.*, MOURA, acessado em 24/11/2020 às 16:38 h.

⁸⁶ PAZ, Octavio. O arco e a lira; tradução de Olga Savary. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1982. p. 16.

poético. No entanto, não se trata aqui de definir um juízo de valor entre um e outro, porque “o poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem.”.⁸⁷

Podemos supor que se o poema depende do sensível, do concreto, da matéria, a poesia desperta a sensibilidade, reside aí o que tratamos enquanto poético. Ler o poema pode ser opção do leitor, mas o que despertará nele não: felicidade, tristeza, serenidade, raiva, indiferença, apreço, desapeço. Passada a ação da leitura, aquilo que se move ou permanece, e o quanto, faz parte da experiência poética.

2.4.1 – O poeta-artesão

*o lavrador com a pá lavra
tanto quanto
o poeta com a palavra dor*⁸⁸

Sob o ponto de vista literário, não é tarefa simples identificar o cumprimento de determinadas exigências para considerar que um texto satisfaz as urgências de um poema. Paz afirma que um poema é irrepetível, único e irredutível, por isso mesmo, a tarefa de se determinar o que é, ou não, poema se torna particular e difícil.⁸⁹

O fato de serem obras, resultado do esforço humano, é a única característica comum a todos os poemas, assim como são as espadas dos ferreiros, os quadros dos pintores e a cadeira dos carpinteiros. No entanto, a semelhança entre um poema e outro é muito menor se comparada aos produtos resultantes dos artesãos mais técnicos. O poema, objeto único, é criado por uma técnica que se esvai no momento da sua criação, não segue, apesar dos estilos estéticos de uma geração, uma tecnologia que se torna mais eficiente ao passo em que a tecnologia avança: “o fuzil substitui o arco. *A Eneida* não substitui a *Odisseia*.”.⁹⁰

Decerto não se pode ignorar esteticamente a existência dos estilos, estes que, confinados à técnica, expõem o procedimento coletivo, comum a um grupo de uma determinada época. Entretanto, a técnica poética é, praticamente, intransmissível, porque não é composta de receitas independentes das invenções que dizem respeito somente a seu criador.

⁸⁷ *Idem*, pp. 16-17.

⁸⁸ MOURA, Alex. <https://haikuase.blogspot.com/search?updated-max=2016-03-15T21:19:00-07:00&max-results=7>, acessado em 24/11/2020 às 18:35 h.

⁸⁹ *Op. cit.*, PAZ. 1982. p. 18.

⁹⁰ *Ibid.* pp. 19-20.

Portanto, reconhecendo que o poeta não cria a partir do nada ou do vazio, considerando a existência dos estilos, observamos também que este transcende essa linguagem e cria uma experiência poética sem repetição, poemas com ritmos, imagens e cores identitários, “os estilos nascem, crescem e morrem. Os poemas permanecem, e cada um deles constitui uma unidade autossuficiente, um exemplar isolado, que não se repetirá jamais.”.⁹¹

2.5 – Em tudo há poesia

O mundo é experiência poética em potência, todo poema já existe em silêncio, aguardando as palavras para lhes darem existência. Assim também é com o vazio que, ao sofrer a intervenção da matéria, dá forma real ao que era ideia. No caso do nosso objeto, o poema é o terreno em que o poético se realiza.

No entanto, o universo do poético está para muito além da palavra, pois também se manifesta, por exemplo, no som, na imagem e na cor. Ainda que a palavra isolada tenha seu significado específico, cores, imagens e sons também têm. Muitas transmissões de mensagens são executadas a partir dessas linguagens. Portanto, tanto palavra, quanto cor, som e imagem partem de seus significados individuais para, em simbiose com outras, atualizarem suas potências poéticas.⁹²

Recorremos a tais observações numa tentativa de reconhecermos e nos aproximarmos mais daquilo que é, de fato, objeto de nossa pesquisa. Não por acaso, nos debruçamos na tentativa de compreender alguma definição acerca do que seja poema e poesia, tanto naquilo que os distingue, quanto no que os aproxima.

Com esse esforço em curso, compreendemos que, inter-relacionando-se com o poema, está a experiência poética, que pode estar também em diversas linguagens e possibilidades de percepção humana. Haverá algo que sempre transcenderá a existência do vermelho quando este compuser um quadro, da palavra no poema, do *frame* no filme, “a pedra triunfa na escultura, humilha-se na escada.”.⁹³

As compreensões a respeito das palavras, signos, cores, sons, imagens etc. e, ainda, das distinções e relações do que são poema e poesia, estão debruçadas nas atividades humanas e, por isso, compõem-se objetos dessa pesquisa. Todos os sentidos que lhes são atribuídos são

⁹¹ *Ibid.* pp. 20-21.

⁹² *Ibid.* p. 22.

⁹³ *Ibid.* p. 26.

históricos. Tanto suas matérias quanto seus significados não transcendem a humanidade e, justamente por isso, só adquirem tais significados dentro de um contexto histórico preciso.⁹⁴

Sobretudo porque a ação humana é carregada de intencionalidade, consideramos essencial investigar a potência histórica que a linguagem poética carrega, no que diz respeito ao tema e contextos históricos, do fato e do autor, e nos beneficiarmos, enquanto historiadores, daquilo que ela pode nos revelar.

2.5.1 – A poesia aplicada à História

A ambição de pesquisar e promover o Ensino de História através da linguagem poética trouxe alguns desafios no que diz respeito a fontes e referências. Dentre publicações, mais antigas e mais recentes, acerca das mais diversas linguagens de se praticar o processo de ensino-aprendizagem histórico, a literatura é contemplada com alguma relevância, porém, a especificação quanto à modalidade poética é mais restrita.

Não obstante a escassez de material, se comparada a outras linguagens alternativas, a linguagem poética foi objeto de criação para o conteúdo histórico em algumas experiências anteriores. Denilson de Cássio Silva transita entre o mundo histórico e poético em sua publicação *Perguntas da história: poemas* – 2018. Levanta a provocação acerca de “poemas que se historicizam” ou de “histórias que se poetizam.”⁹⁵

Os poemas compostos por Silva carregam o compromisso estético e ético necessário para a pretensão da proposta. Transitam tanto entre as evidências e fontes, quanto entre revisões historiográficas. Não se esgotam somente em uma narrativa cânone do conhecimento histórico, mas permitem a ação intuitiva,⁹⁶ dialogando com a observação já realizada anteriormente do percurso entre a oposição, permissão e adesão entre leitor e obra.

Assemelham-se com os métodos de nossa proposta no que diz respeito à intenção de promover o senso crítico, bem como a conscientização de alunos e alunas de suas condições enquanto sujeitos históricos.

Pretendendo disseminar o saber histórico, não à toa carrega a intenção de pergunta em seu título, uma vez que ocupa o campo de “narrativas distantes de estabelecer pontos-finais.”:

⁹⁴ *Ibid.* p. 24.

⁹⁵ SILVA, Denilson de Cássio. *Perguntas da história : poemas*. – São Paulo : Labrador, 2018. p. 13.

⁹⁶ *Idem*, p. 13.

REVOLUÇÃO RUSSA

Assalta o peito
 a ânsia por justiça.
 Salta, solto do leito,
 o marasmo rotineiro,
 some.
 Esperança à tona,
 iça
 a isca insuspeita
 de recônditos desejos
 a violência incontida:
 guerras, cobiça,
 perdas, pobreza, passeatas,
 trovejam.
 E todos se unem,
 una marcha, marca,
 massa, eixos, feitos,
 greves, soviets, conselhos,
 em mudança vívida,
 destrambelhada conformação
 da tessitura de ideias.
 Minam
 glórias outrora erigidas,
 dourados palácios centenários,
 sacralidade czarista,
 autoridades, símbolos, domínios,
 caem.
 Entre versos e nervos tensos,
 recuos, ruínas, retomadas,
 surge outra Rússia,
 revolucionária –
 Bolchevique,
 sem dúvidas?
 Soviética,
 de fato?⁹⁷

Silva transita cronologicamente entre os fatos históricos, apresentando contextualizações daquilo que será abordado. Satisfaz, com a obra, a interdisciplinaridade potente que a proposta carrega e alarga a possibilidade de afetos a partir da forma com que a apresenta, uma vez que se estende ao interesse dos afeitos por história, poesia e transita no diálogo entre alunos e professores.⁹⁸

⁹⁷ *Ibid.* pp. 51-52.

⁹⁸ *Ibid.* p. 14.

Capítulo 03 – Tem poesia nessa história

Em uma pretensão de abordagem das margens para o centro da proposta, após percorrermos o campo das linguagens diversas e alternativas às convencionais, no que diz respeito ao Ensino de História; o campo da literatura enquanto fonte histórica e, para fins da proposta de nosso trabalho, a utilização da linguagem poética como ferramenta na construção do conhecimento histórico, pretendemos, nesse capítulo, apresentar e ilustrar o produto final do nosso projeto.

Compreendemos essa etapa como a culminância teórica daquilo que propusemos enquanto possibilidade e alternativa no Ensino de História, a ilustração que sustentará a prática do que pretendemos realizar nas salas de aula para contribuir com as experiências docentes do magistério.

Destacamos que o avanço da pesquisa interferiu na construção do produto em relação à primeira ideia surgida ainda no projeto. Ajustes foram necessários à medida que o trabalho foi ganhando forma para satisfazer aquilo que entendíamos como mais eficiente.

Outro fator de interferência na culminância da etapa do produto final foi o contexto que atravessamos no ano de 2020. A necessidade da interrupção das aulas presenciais por conta da pandemia do novo corona vírus exigiu que reformulássemos o projeto e produto, a fim de alcançar, diante da nova realidade, a melhor forma de apresentá-lo em nosso trabalho.

Portanto, exibiremos nesse capítulo a transição daquilo que seria, para aquilo que passou a ser, justamente por conta das limitações provocadas pela necessidade do isolamento social. Reforço que abordaremos também o que teria sido, justamente por acreditar que, amenizada a situação da pandemia, a ideia original possa ser retomada. Em síntese, apresentaremos a ideia original adaptada para a possibilidade do que foi produzido em um ensino remoto emergencial, no entanto, sem abandonar as possibilidades de práticas no ensino presencial.

Quisera o percurso histórico que fosse o ano de conclusão do Mestrado Profissional em Ensino de História aquele acometido por uma pandemia que nos obrigou a experimentar profundas modificações nas relações sociais, profissionais, humanas e, por consequência, também pedagógicas, nos fazendo julgar que as adaptações do processo de criação precisassem ser expostas para fins de compreensão daquilo que foi produzido.

3.1 – Adaptação ao ensino remoto emergencial-ERE

Na manhã do dia 13 de março de 2020, uma sexta-feira, em reunião realizada em uma das escolas as quais sou professor, ficou decretada a necessidade de paralisação das aulas no modelo presencial, a partir daquela data, por conta do avanço da pandemia do novo corona vírus que já acometia países da Ásia e Europa em grandes proporções. A outra escola onde também sou lotado, ambas na cidade de Niterói, seguiu as mesmas orientações, que naquele momento já eram comuns à grande parte das instituições pedagógicas do Estado do Rio de Janeiro.

A paralisação foi programada para as duas semanas seguintes, o que, naquele momento, por conta da falta de perspectivas mais evidentes, parecia ser suficiente. No entanto, a realidade se apresentou mais exigente e a quarentena e o isolamento social foram seguidamente estendidos. Era necessário estar mais tempo em distanciamento social para que as consequências da pandemia não sobrecarregassem o sistema de saúde nos âmbitos municipal, estadual e federal.

À medida que a quarentena perdurava, e não apresentava indicativos de término a curto prazo, novas adaptações começaram a ser estudadas a fim de dar continuidade ao ano letivo. Apesar do debate acerca da desigualdade social que atravessou a acessibilidade à Internet, baseado nas relações classistas e que escancararam o abismo existente entre classes sociais, o ensino remoto emergencial-ERE surgiu como uma possibilidade de continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Porque as instituições às quais trabalho são particulares e localizadas na Zona Sul da cidade de Niterói, a maioria dos alunos e alunas faz parte de uma classe social que tem acesso à Internet e pode frequentar os encontros online com uma assiduidade satisfatória, muito embora tenha havido outros com frequência intermitente ou com grande ausência.

É mister considerar que a prática paliativa adotada pelas escolas, ou seja, o ensino remoto emergencial-ERE, não representa e nem é sinônimo do que se conhece enquanto educação à distância-EAD. Quando praticamos o ensino remoto emergencial, significa considerar que professores e alunos estão geograficamente distantes do espaço onde comumente o ensino presencial era praticado, por conta de um decreto que impede essa frequência. No entanto, essa deliberação foi necessária por conta de um evento fortuito e,

paliativamente, foram adotadas medidas para mitigarem quaisquer prejuízos que o distanciamento pudesse provocar nas agendas previstas para o ano letivo.⁹⁹

Diferentemente da modalidade de ensino à distância-EAD, quando métodos e processos já pressupõem a distância como coisa pretendida e todo o formato é predeterminado com essa finalidade, o ensino remoto emergencial-ERE, enquanto paliativo, exigiu do corpo docente adaptação, capacitação e acesso a ferramentas que não estavam previstas no início do ano escolar.¹⁰⁰ Portanto, apesar de ter acesso às novas ferramentas exigidas para a conclusão do ano letivo, foram nessas condições que todo o processo prático do produto foi desenvolvido, exigindo algum replanejamento para a sua conclusão.

3.2 – A sensibilização teórica

Ilustradas as condições as quais sustentaram o terreno de criação do produto final do Mestrado Profissional em Ensino de História, nos ocuparemos nas linhas adiante de apresentar a conclusão de nossa proposta.

Considerando a hipótese de que o Ensino de História pode lançar mão de linguagens e métodos alternativos aos convencionais na relação do processo de ensino-aprendizagem que entremeiam a construção do conhecimento histórico dentro da sala de aula, recorreremos à utilização da literatura, mais especificamente em sua modalidade da linguagem poética, como fonte e material para desenvolver esse processo.

Como afirmado no capítulo anterior, me vali, para fins de escolha do objeto, da experiência de ler poesia desde a minha adolescência e, posteriormente, arriscar rabiscar alguns versos, que se transformaram em estrofes e, finalmente, em poemas autorais. Como debatido anteriormente, não utilizamos juízo de valor estético para definir a proposta de trabalho, sobretudo porque este é subjetivo e, como adiantou anteriormente Paz, depende da experiência poética experimentada. Portanto, a relevância com o tema trabalhado foi o critério de escolha para as obras apresentadas. Inicialmente será exposta a proposta teórica, para posteriormente apresentá-la, nos modelos anexos, em sua forma prática de aplicação enquanto atividade nas salas de aula.

⁹⁹ BEHAR, Patricia Alejandra. <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>, acessado em 26/11/2020 às 16:13 h.

¹⁰⁰ *Idem*, acessado em 26/11/2020 às 16:13 h.

A partir do tema estudado através da elaboração do planejamento curricular, propusemos, enquanto alternativa complementar, a utilização de poemas como material a ser observado acerca dos fatos históricos contidos nos livros didáticos de forma mais convencional.

Entendemos que a atividade pedagógica praticada no magistério é atravessada por uma série de fatores, e que uma das forças que tensionam a produção das atividades em sala de aula é a obrigatoriedade do cumprimento de conteúdo através dos materiais, de diferentes grupos e editoras, adquiridos pelas famílias ou concedidos pelas coordenações e direções. Essa obrigatoriedade, associada à escassez do tempo para cumprir todo o conteúdo, por vezes indicam que determinados temas sejam mais intimamente trabalhados do que outros.

A fim de tornar a experiência pedagógica mais diversa, ou, pelo menos, aumentar o lastro de possibilidades, recorreremos à linguagem poética como material complementar na exposição, sensibilização e realização de atividades, iniciando o processo com a apresentação de poemas associados ao tema trabalhado.

Acreditamos que a poesia é capaz de trabalhar, inclusive de forma interdisciplinar, a capacidade de interpretação dos alunos e alunas, justamente por intermédio de sua linguagem, que extrapola o convencional. A partir da ideia de que há mais no texto poético do que inicialmente ele parece entregar, a sensibilidade de investigação e interpretação é provocada em novos terrenos.

Em continuidade à atividade, pretendemos que o primeiro poema utilizado acerca do tema tenha relações mais tradicionais com o material convencionalmente trabalhado: fatos, personagens e características que já são reconhecidamente utilizados.

Posteriormente, utilizar poemas que tenham como conteúdo personagens indiretamente envolvidas nos fatos, que não sejam os protagonistas históricos ou, ainda, poemas que tenham sido resultado da releitura da obra inicial em um outro contexto histórico, mais atual, geralmente. Essa relação temporal crescente, no que diz respeito ao protagonismo do tema em questão, tem a intenção de provocar a sensação de que o fato histórico está se aproximando do período em que vivemos e, consequentemente, o estudamos.

A perspectiva de aproximação temporal do fato, ou das personagens que o vivenciaram indiretamente ou, ainda, da criação de novos poemas acerca de um fato histórico, a partir de um contexto diferente, tem a intenção de provocar nas turmas a conscientização de que todas as pessoas são sujeitos históricos, inclusive eles. A partir desse reconhecimento, é desejo do projeto incentivar os alunos a identificarem, por exemplo, as influências que determinados eventos históricos, de forma menos ou mais intensa, exercem em suas vidas.

A partir de todo o processo iniciado com o primeiro poema e atravessando as etapas supracitadas, com as orientações mediadas pelo professor, será proposta como próxima etapa a construção dos textos dos próprios alunos após a sensibilização provocada durante o processo. Às turmas será proposta a criação dos textos, preferencialmente, através da linguagem poética, no entanto, lhes será dada a possibilidade de manifestação pela linguagem que cada um se sentir mais à vontade de expressar.

Trabalhar com os alunos a interpretação textual através da linguagem poética, a ideia da aproximação dos fatos, ou suas influências, através de poemas mais recentes, provocando a conscientização de suas condições enquanto sujeitos históricos, possibilitando que criem seus próprios textos, ou outra forma de linguagem é a intenção da atividade, para que, enquanto conscientes de seus protagonismos, despertem a criticidade de seus pensamentos e se sintam legitimados a reconhecerem e transformarem seus futuros sociais.

Lembrando o que foi anteriormente citado acerca da exposição do trabalho proposto, apresentaremos a culminância da atividade e produto prevista no projeto inicial, quando ainda trabalhávamos com a hipótese das atividades presenciais. Esta seria a reunião dos textos criados pelas turmas em uma *fanzine*, uma espécie de publicação artesanal, amadora e alternativa,¹⁰¹ que seria produzida pelas próprias turmas, com os poemas organizados pelos temas e anos e apresentados pelos próprios alunos em um sarau cultural interdisciplinar promovido juntamente com as disciplinas correlatas ou, ainda, por aquelas que se interessassem em participar da atividade. Obviamente, adequando-se àquilo que foi acordado juntamente com as coordenações e direções de cada instituição. Ressaltamos aqui que a *fanzine* produzida pela turma e apresentada no sarau cultural, caso o modelo presencial tivesse sido aplicado, figuraria nos anexos desse trabalho como forma de exposição do resultado.

Enxergamos na culminância da atividade através de um sarau cultural, além daquilo que já foi provocado pela sensibilização do trabalho, uma forma de gerar a integração social e cultural entre as turmas a partir de um evento extraclasse, promovendo o entusiasmo dos alunos com o evento e diversificando os métodos de ação pedagógicos.

Vislumbramos, ainda, como desdobramento do projeto, a sugestão de realização dessa atividade periodicamente – anual, semestral, trimestral - de acordo com as possibilidades de implementação em cada instituição, incluindo em seus calendários como forma de promoção da integração e interdisciplinaridade entre as turmas. Em caráter de enriquecimento do evento, sugerimos, ainda, que seja dado um título ao sarau cultural para legitimar suas implementações.

¹⁰¹ MAGALHÃES, Henrique. O que é *fanzine*. – São Paulo : Editora Brasiliense, 1993. p. 9.

Entretanto, atravessados pela imprevisibilidade de uma urgência sanitária como a evolução da pandemia do novo corona vírus, que exigiu a suspensão das aulas, que, nas instituições em que atuo, perdura até a presente data, operamos adaptações ao projeto. Por conta da redução no tempo dos encontros no ensino remoto emergencial-ERE, foi possível a aplicação da proposta em somente um tema de apenas uma turma e o sarau cultural que seria adaptado para a forma virtual não pode ser realizado. As adaptações do ensino remoto emergencial-ERE influenciaram, em alguma medida, na frequência das turmas, comprometendo a produção da *fanzine* com os textos dos alunos e alunas.

Ainda que a prática da proposta não tenha sido aplicada presencialmente no período em que ela foi desenvolvida para o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, permanece a expectativa de que, normalizadas as condições para a retomada presencial das atividades pedagógicas, ela possa ser realizada em sua integralidade.

3.3 – Tem História nessa poesia

Como observado anteriormente, após, ou durante, a exposição do tema, as atividades através da linguagem poética serão aplicadas como forma de sensibilização e alternativa material-metodológica. Apresentaremos adiante o desenvolvimento da proposta em sua forma prática, exibindo os temas e fatos históricos pensados para as atividades, bem como as obras utilizadas, contextualizando os motivos da escolha destas.

Predominantemente, as obras serão apresentadas em ordem cronológica crescente, como forma de provocar a sensação de aproximação das intervenções poéticas com a contemporaneidade da turma. Posteriormente, serão apresentadas, na forma dos anexos do trabalho, as fichas de atividades no modelo que serão aplicadas em sala de aula.

3.3.1 – A Grécia Antiga

Escolhemos como primeira obra um trecho da epopeia *Ilíada*, atribuída ao poeta Homero, que viveu em torno do século IX a.C., como forma de ilustrar as relações religiosas e

culturais gregas, povoadas pela crença mitológica e seus pertinentes termos, características de um período anterior à Grécia Clássica.¹⁰²

Canta-me, ó deusa, do Peleio Aquiles
A ira tenaz, que, lutuosa aos Gregos,
Verdes no Orco lançou mil fortes almas,
Corpos de heróis a cães e abutres pasto:
Lei foi de Jové, em rixa ao discordarem
O de homens chefe e o Mírmidon divino.
Nume há que os malquistasse? O que o Supremo
Teve em Latona. Infesto um letal morbo
No campo ateia; o povo perecia,
Só porque o rei desacatara a Crises.¹⁰³

Como atividade, será solicitada aos alunos a identificação, justamente, das características pertinentes ao período homérico existentes no poema.¹⁰⁴ Reforçamos que esse conteúdo foi originalmente pensado para ser aplicado nas turmas de 1º ano do Ensino Médio, contudo, entendemos que também pode ser aplicado nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II com maior atenção à explicação de determinados termos. O modelo de atividade integralmente cobrado estará exposto nas fichas de atividades que serão aplicadas em sala de aula e que compõem os anexos desse trabalho.

Em sequência, utilizaremos um trecho da música *Mulheres de Atenas*, de composição de Chico Buarque e Augusto Boal, como forma de ilustrar o desenvolvimento da sociedade grega já no período clássico, em que, apesar do advento da cidadania, esta era limitada somente a homens maiores de 18 anos nascidos em Atenas.¹⁰⁵ Destacamos que, apesar da predominância de poemas na composição da obra, outras linguagens e manifestações artísticas podem compor a atividade. Esta parte do trabalho pretende promover a conscientização do conceito de cidadania e herança de uma sociedade patriarcal:

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas
Quando amadas, se perfumam
Se banham com leite, se arrumam
Suas melenas
Quando fustigadas não choram

¹⁰² Compreendendo que a exposição dos conteúdos curriculares acerca dos contextos históricos e temporais serão trabalhados pelos professores em sala de aula, cabe ressaltar que, para fins de apresentação do produto, apenas uma pequena contextualização dos temas será exposta.

¹⁰³ HOMERO. *Ilíada* / tradução : Manuel Odorico Mendes. – São Paulo : Martin Claret, 2004. pp. 25-26.

¹⁰⁴ CHAUI, Marilena. *Introdução à história da filosofia : dos pré-socráticos a Aristóteles*, volume 1. – 2 ed., rev. e ampl. – São Paulo : Companhia das Letras, 2002. p. 16.

¹⁰⁵ *Idem*, p. 134.

Se ajoelham, pedem, imploram
Mais duras penas
Cadenas

[...]

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas:
Geram pros seus maridos os novos filhos de Atenas
Elas não têm gosto ou vontade
Nem defeito, nem qualidade
Têm medo apenas
Não tem sonhos, só tem presságios
O seu homem, mares, naufrágios
Lindas sirenas
Morenas.¹⁰⁶

Podemos, ainda em observação à letra da música *Mulheres de Atenas*, problematizar a ideia de uma submissão generalizada das mulheres atenienses do período, uma vez que existem trabalhos que apontam que na Atenas Clássica existia um movimento de mulheres pensando sob as bases do advento do pensamento racional e desenvolvendo o pensamento crítico, destinado somente aos filósofos homens.

Menções a mulheres como Aspásia de Mileto e Diótima de Mantinéia, que teriam vivido no período da Atenas Clássica e participado e contribuído com o desenvolvimento do pensamento racional, são escassas, sobretudo porque, além da mulher não ser considerada partícipe da cidadania, o material existente acerca do tema foi predominantemente criado por homens.¹⁰⁷

O próximo texto trabalhado é o poema de Denilson de Cássio Silva, autor já citado nesse trabalho, e pretende dar continuidade às observações da Atenas Clássica, no que diz respeito a suas relações culturais e políticas e à limitação da extensão da condição de cidadão, negada, para além das mulheres, também aos escravizados e estrangeiros:

ATENAS “CLÁSSICA”

Cidade-estado da Ática,
da palavra democrática,

da arquitetura, da poesia,
dos mitos, dos deuses,

da escultura, da filosofia,

¹⁰⁶ BUARQUE, CHICO. BOAL, Augusto. Mulheres de Atenas http://www.chicobuarque.com.br/letras/mulheres_76.htm, acessado em 28/11/2020 às 12:56 h.

¹⁰⁷ BERQUÓ, Thirzá Amaral. Aspásia de Mileto: mulher e filosofia na Atenas Clássica I e Diótima de Mantinéia: mulher e filosofia na Atenas Clássica II. In. *Filósofas: a presença das mulheres na filosofia* / Juliana Pacheco (Org.) – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2006. pp. 28-45.

do teatro, de Péricles,
 da ciência, das festas,
 dos jogos, das músicas,
 das populares assembleias,
 das diretrizes públicas!
 Atenas da acrópole,
 ao rés do chão,
 mulheres, escravos,
 estrangeiros, “bárbaros”...

como ficarão?¹⁰⁸

Encerrando a proposta da atividade acerca da Grécia Antiga utilizamos um poema autoral de uma obra também anteriormente citada. Nesse caso, trazendo as observações para relações mais contemporâneas, no entanto, mantendo o mundo grego como terreno do poema. Trata-se de uma crítica à relação estabelecida nos dias atuais com a possibilidade do ócio, reforçando o estigma que a prática enfrenta atualmente em contraposição à necessidade de ocupação e produção vigente na sociedade:

TARDIO

O ócio que agora nos negam.
 Placas em led piscando:
 - Não parem!
 O nosso precioso tempo,
 quanto mais precioso
 menos nosso.

Tentamos unir nossas forças,
 mas alguém botou preço
 e as chamou de trabalho.

Saudade da Antiguidade Clássica,
 quando precioso era o tempo ocioso,
 que de herança só nos deixaram a rima.¹⁰⁹

As quatro obras apresentadas pretendem trabalhar o conteúdo curricular acerca do mundo grego, provocando as interpretações e compreensões através da linguagem poética, organizando os textos em uma ordem cronológica crescente na tentativa de provocar a sensibilização de aproximação do fato histórico dos alunos e alunas, promovendo a conscientização de suas condições enquanto sujeitos históricos.

¹⁰⁸ *Op. cit.*, SILVA. 2018. p. 21.

¹⁰⁹ *Op. cit.*, MOURA. 2017. p. 19.

Para finalizar o trabalho, é proposta a criação dos textos da própria turma, ou de outra linguagem ou expressão pessoal em que o aluno se sinta mais à vontade. Dessa forma, intencionamos promover a ideia de protagonismos na transformação de seus futuros sociais e observarmos o quanto, e de que forma, os temas e conceitos foram assimilados.

3.3.2 – As Grandes Navegações

A partir das mesmas bases metodológicas aplicadas na atividade anterior, exibiremos a proposta do desenvolvimento do conhecimento histórico através da linguagem poética no tema associado às Grandes Navegações, que pode ser aplicada tanto para o 7º ano do Ensino Fundamental II, quanto para o 1º ano do Ensino Médio.

Seguindo a proposta de uma cronologia crescente, o primeiro texto apresentado são as duas primeiras estrofes do Canto Primeiro do livro *Os Lusíadas* de Luís de Camões, poeta português que viveu durante o século XVI, período de intensa atividade navegadora portuguesa:

Canto Primeiro

1 As armas e os barões assinalados
Que da Ocidental praia Lusitana,
Por mares nunca de antes navegados,
Passaram ainda além da Taprobana,
Em perigos e guerras esforçados
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino, que tanto sublimaram;

2 E também as memórias gloriosas
Daqueles Reis que foram dilatando
A Fé [e] o Império, e as terras viciosas
De África e de Ásia andaram devastando,
E aqueles que por obras valerosas
Se vão da lei da Morte libertando:
Cantando espalharei por toda a parte,
Se a tanto me ajudar o engenho e a arte.¹¹⁰

A este texto serão propostas as atividades de contextualização e identificação dos elementos pertinentes às personagens clássicas que compõem o universo das navegações, bem como Instituições, territorialidade etc. Como adiantado, o modelo de como o exercício será proposto virá integralmente especificado nos anexos ao texto.

¹¹⁰ CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*. – São Paulo : Martin Claret, 2001. pp. 11-25.

O segundo poema é de autoria de Fernando Pessoa, poeta português nascido no final do século XIX e que produziu a maior parte de sua obra no início do século XX. No texto, cumprindo uma intenção de ilustrar não somente as personagens centrais do evento, identificamos aqueles que foram contemporaneamente afetados pelas navegações, além de trazer, ainda, elementos associados à territorialidade:

Mar Português

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.¹¹¹

O próximo texto acerca do tema das Grandes Navegações é a música *Chegança* dos compositores pernambucanos Antonio Nóbrega e Wilson Freire. Nesta obra, observamos que a aproximação do tema em relação aos alunos é espacial. A composição narra a travessia portuguesa pelo Oceano Atlântico chegando à América e ilustra o ponto de vista dos povos originários que habitavam o território. Identificamos a possibilidade de trabalhar os eventos dos encontros amigáveis e não-amigáveis entre os povos e a relação estabelecida nesse momento, além de conscientizar para a necessidade do reconhecimento da diversidade entre os grupos étnicos existentes no território:

Chegança

Sou Pataxó,
sou Xavante e Cariri
Ianomâmi, sou Tupi,
Guarani, sou Carajás.
Sou Pancararu,
Carijó, Tupinajé,
Potiguar, sou Caeté,
Fulniô, Tupinambá.

Depois que os mares

¹¹¹ *Op. cit.*, PESSOA. 2001. p. 48.

dividiram os continentes
 quis ver terras diferentes,
 eu pensei: “vou procurar
 um mundo novo,
 lá depois do horizonte,
 levo a rede balançante
 pra no sol me espreguiçar”.

Eu atraquei
 num porto muito seguro,
 céu azul, paz e ar puro,
 botei as pernas pro ar.
 Logo sonhei
 que estava no paraíso
 onde nem era preciso
 dormir para se sonhar.

Sou Pataxó,
 sou Xavante e Cariri,
 Ianomâmi, sou Tupi,
 Guarani, sou Carajás.
 Sou Pancararu,
 Carijó, Tupinajé,
 Potiguar, sou Caeté,
 Fulniô, Tupinambá.

Mas de repente
 me acordei com a surpresa:
 uma esquadra portuguesa
 veio na praia atracar.
 Da grande nau,
 um branco de barba escura,
 vestindo uma armadura
 me apontou pra me pegar.

Assustado,
 dei um pulo lá da rede,
 pressenti a fome, a sede,
 eu pensei: “vão me acabar”!
 Me levantei
 de borduna já na mão,
 ai, senti no coração:
 o Brasil vai começar!¹¹²

O poema que fecha a sequência do tema é um outro poema autoral extraído da obra *Entre o quando e o quase* já citada. A aproximação nesse texto se dá pelas perspectivas temporal e espacial. A inspiração para o poema está na vida corriqueira e cotidiana do autor; a comunicação entre este e um amigo, que está residindo em Lisboa, é realizada através de aplicativos de transmissão de mensagens instalados em aparelhos de telefonia celular. A tristeza do amigo por estar só em um país distante é retratada no poema, expondo o desejo de volta

¹¹² NÓBREGA, Antonio. Chegança. <http://antonionobrega.com.br/site/tag/musica/>, acessado em 28/11/2020 às 17:05 h.

deste. A metáfora criada sugere que os telefones celulares fazem o papel da travessia do Oceano Atlântico, fazendo menção a personagens históricos que serão contextualizados nos debates em sala de aula. A identificação da turma com os objetos utilizados na construção do texto tem a intenção de satisfazer a proposta de aproximação do evento histórico com influências experimentadas em suas vidas, despertando a percepção de sujeitos históricos que são:

Pensamentos de um amigo no além-mar

Notas do Além-mar.
Notícias esparsas e frequentes.
Penso em gente
enquanto trato só com vozes.
Algozes, carência e excesso,
transitam entre carência de estar
e excesso de ser.

Na dialética
entre o ser e o estar,
sou e estou só,
do lado contrário do mar.
Meu celular é o Atlântico,
mas não faz mal,
eu hei de voltar; Sebastião tropical.¹¹³

Como abordado anteriormente, o contexto do ano letivo de 2020, às voltas com as limitações provocadas pela suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia do novo corona vírus, interferiu na realização da proposta em seu modelo original. Não foi possível realizar a produção da *fanzone* que seria feita pela própria turma e nem o sarau cultural interdisciplinar que seria a culminância presencial da atividade.

No entanto, limitado às possibilidades da prática do ensino remoto emergencial-ERE, com a redução do tempo síncrono entre professor e alunos, ainda foi possível realizar parte da proposta da atividade pertinente às Grandes Navegações.

Nesse sentido, apresento o resultado do trabalho de uma aluna do 7º ano do Ensino Fundamental II após o cumprimento das etapas de sensibilização através dos poemas expostos acima:

Sou Portugal

Grande navegação perigosa,
devo crer no mundo imaginário
ou buscar uma terra luxuosa?
Só vou à procura do extraordinário.

¹¹³ *Op. cit.*, MOURA. 2017. p. 54.

Especiarias e ouro almejo,
sou um país metalista.
Mas em meus olhos nativos vejo
e digo-lhes que escambista é igual altruísta.

Depois, de meu escravo o chamo
E o que era troca se torna ardil.
Onde o índio diz a Tupã: a ti aclamo!
Dessa terra batizo de Brasil.

Importante destacar que o produto final da nossa proposta de utilização da linguagem poética como fonte para a construção do conhecimento histórico são todas as fases necessárias para a conclusão da atividade. Desta forma, o processo se inicia com a sensibilização das turmas com os textos associados ao tema que será trabalhado; a interpretação destes através dos debates e, posteriormente, a criação dos textos dos alunos e alunas; a produção da *fanzine* incluindo os poemas ou outras formas de textos; a apresentação do material em um sarau cultural interdisciplinar, que será realizado como forma de integração entre as turmas. Neste momento, os alunos que optaram por se expressarem através de linguagens ou manifestações para além das textuais poderão realizar suas apresentações. A integralidade de todas essas etapas constitui nossa ideia do produto final para a proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História.

Ressaltamos que a escolha dos temas, poemas, músicas e textos expostos no trabalho partiu de uma deliberação pessoal. No entanto, para fins de aplicação em outros momentos e locais, os textos e poemas a serem trabalhados partem da percepção e preferência dos professores e professoras que aplicarão a atividade. Interessante, ainda, considerar a possibilidade da participação das turmas na escolha dos poemas. Para além do conteúdo, o produto pode ser compartilhado na forma.

Conclusão

Somos, ao final de todo o trabalho depositado no esforço da nossa pesquisa, diferentes daqueles que éramos. Durante a jornada teórica que nos permitimos embarcar, fomos nos forjando aqueles que terminariam o processo carregando as influências de tudo o que atravessou essa empreitada.

Teorias, autores e autoras, livros, artigos e outras pesquisas consultadas se inter-relacionando com outras pessoas para além daquelas que estavam, particularmente, se dedicando à composição destas páginas. A possibilidade da troca com colegas, tanto do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, quanto outros pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras, orientadores e orientadoras, pessoas simpáticas ao tema, familiares, todas essas relações nos fizeram nos movimentar e deslocar para o local o qual chegamos.

À medida que a pesquisa e trabalho vão avançando, novas relações, como rizomas, emergem e novas possibilidades e caminhos de fontes e referências vão surgindo. Certa vez, em visita a uma exposição do Pablo Picasso no CCBB-RJ – Centro Cultural Banco do Brasil, observando suas obras me perguntei: quando o pintor considera a obra acabada? É assim que nos sentimos quando o fim da pesquisa se aproxima. No entanto, é necessário, em algum momento, acabar.

Deixamos claro que a necessidade da conclusão não significa que consideremos o esgotamento do tema, na verdade, representa o contrário, porque é pretensão dessa obra ser, apenas, mais uma parte de um todo contínuo, no que diz respeito à prática da pesquisa e produção científica da educação pública brasileira e da prática do magistério voltado para a educação básica.

Destacamos, ainda, que poder ser parte da produção científica que pretende ser aplicada nas salas de aula da educação básica, em um contexto nacional em que a própria educação vem sofrendo diversas tentativas de deslegitimação, é muito estimulante e inspirador, sentimento que nos fortalece no sentido de continuar a nos dedicar à resistência para a garantia de um projeto de educação crítico e emancipatório.

Discorreremos, agora, à demonstração daquilo que foi possível concluir mediante às práticas de pesquisa e desenvolvimento dos produtos do nosso trabalho.

Não poderia me furtar de ilustrar alguns revezes encontrados durante todo o período em que desenvolvemos as nossas atividades. Nesse caso, me refiro a dificuldades de ordem

particulares, contudo, que tornaram a possibilidade da conclusão desse projeto ainda mais confortante e compensador.

Foi em meio a um processo de muita ansiedade que a etapa final da nossa pesquisa aconteceu. A inesperada suspensão das aulas por conta da necessidade da quarentena e isolamento social provocados pela pandemia do novo corona vírus acarretou uma preocupação que extrapolou o campo pedagógico e atingiu, como à grande parte das pessoas, o âmbito pessoal.

A necessidade de retomar as atividades profissionais e acadêmicas perante a incerteza do futuro a curto, médio e longo prazo foi um desafio que só consegui enfrentar a partir da segunda metade do ano de 2020. Por considerar que experimentar um mal-estar frente à realidade que se apresentava era uma forma natural de agir, compreendi que a imobilidade à qual estava imerso era legítima.

No entanto, com o início do período de defesas das dissertações dos colegas que iniciaram as aulas do programa comigo, aliado a um suporte psicológico profissional e ao incentivo da minha orientadora o entusiasmo, timidamente, foi se instalando e o fôlego final para completar o pouco que restava da empreitada foi restaurado.

Destacamos o relatado acima, para que pudéssemos enfatizar a satisfação de poder concluir nosso projeto em meio a um evento inédito para nossa geração que, além de provocar as dificuldades pessoais, também promoveu a necessidade de adaptação da prática e projeto para a realidade do ensino remoto emergencial, como já abordado no capítulo anterior do trabalho.

A respeito das conclusões acadêmicas da pesquisa relataremos algumas impressões, muitas destas só experimentadas e identificadas no decorrer do processo. Adotando uma forma de relato das margens para o centro, podemos observar, no primeiro capítulo, que existe um grande e satisfatório material que trata da prática do Ensino de História voltado para a Educação Básica.

Desse material, muitos tratam do tema de linguagens diversificadas para a prática da construção do conhecimento histórico em sala de aula. Abordamos no capítulo tanto o esforço teórico de autores e autoras comprometidos com o tema, quanto a experiência, na prática, de oficinas e atividades pertinentes.

Ainda no campo da implementação de linguagens e metodologias diversas às convencionais, podemos observar a existência de materiais dedicado à utilização da literatura enquanto ferramenta da prática do Ensino de História. No entanto, quando procuramos

referenciais mais específicos à utilização da linguagem poética no processo de construção do conhecimento histórico as referências são mais escassas, o que nos faz concluir que temos, ainda, um grande terreno com possibilidade de exploração no que diz respeito ao trabalho conjunto entre História e poesia.

Concluimos que a implementação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História foi de vultosa importância para a aproximação do debate histórico entre a academia e a prática do ensino na educação básica. O programa oxigenou, e esse trabalho é um exemplo disso, a possibilidade do debate acerca das práticas do magistério e permitiu que uma grande quantidade de pesquisas e experiências pudessem ser postas à prática.

No capítulo 2 trabalhamos a literatura de forma mais específica, voltada à possibilidade de utilização enquanto fonte histórica. Observamos que a ação da Escola dos Annales, no início do século XX, contribuiu para que novas práticas pudessem ser adotadas, abrindo margem para a utilização de outros documentos enquanto fonte histórica.

Observamos a complexidade de se definir e conceituar o que é, ou não, considerado literatura e que, se não existe uma definição canônica para ela, pelo menos, no que diz respeito à poesia, é necessária a presença da experiência poética.

É através do sentir poético que se pode enxergar aquilo que diferencia o poema da poesia. O poema, enquanto obra humana, satisfaz a necessidade do aporte, do terreno, da sustentação para a experiência poética. O poema se pega, enxerga, lê, é tangível, a poesia se sente e, ainda, para além dos limites do poema.

Ao final do capítulo 2 concluímos que a experiência da utilização da linguagem poética na prática do Ensino de História é muito viável e promissora. A obra de Denilson de Cássio Silva *Perguntas da História: poemas* revelou a potência pedagógica que um poema carrega ao suscitar perguntas associadas aos temas, que foram elaborados em ordem cronológica, inter-relacionando o convencional com o alternativo: linha do tempo com o poético.

Podemos considerar o capítulo 3 como uma grande conclusão prática. Observamos a existência de um acervo de produções de poemas com a temática histórica, ainda que trabalhos realizados com a finalidade de utilizá-los enquanto ferramentas e fontes não sejam tão numerosos, como observado no trecho dessa conclusão referente ao capítulo 1.

No entanto, há os poemas clássicos que são regularmente usados para tratar de determinados temas, como o caso do Mar Português, de Fernando Pessoa, para trabalhar o conteúdo das Grandes Navegações.

Podemos concluir, também, que além da linguagem poética poder contribuir para a construção do conhecimento histórico através dos temas abordados no poema, o contexto em que este foi produzido também se torna material de observação: a biografia do autor, o período que o poema retrata e o período em que ele foi produzido. Todas essas observações podem ser realizadas para interpretar o teor e o tom da narrativa do poema.

De uma forma geral, concluímos que a pesquisa confirmou algumas hipóteses como a potência que a linguagem poética tem de trabalhar a capacidade de interpretação das turmas, bem como a aplicação das suas subjetividades nesse processo interpretativo; observamos que a possibilidade de sensibilizar alunos e alunas no que diz respeito a produção de seus próprios textos estimula a participação na atividade; e confirma a característica interdisciplinar que a atividade tem ao trabalhar a linguagem poética voltada para os componentes curriculares do Ensino de História.

Como abordado anteriormente, a proposta original foi relatada e as adaptações necessárias para a adequação ao ensino remoto emergencial-ERE foram aplicadas. Nesse sentido, não obstante à continuidade das atividades no modelo remoto, concluímos que o modelo de ensino presencial é imprescindível.

A prática pedagógica se realiza para além da transposição didática dos conteúdos. Não só os componentes curriculares são trabalhados nas salas de aula, mas toda a relação de afetos e integração entre todos os envolvidos no processo pedagógico, que culmina com a capacitação desejada para as competências e habilidades instituídas, mas também para a formação das relações de cidadania, empatia, alteridade, diversidade e igualdade que são práticas desenvolvidas através da conscientização de que todas as relações precisam ser mediadas pela garantia dos Direitos Humanos a todos e todas.

No entanto, como educadores comprometidos com o direito inalienável à vida, praticamos e concordamos com as medidas de distanciamento social necessárias para mitigarem os impactos que a pandemia do novo corona vírus pode provocar em nossa sociedade. A suspensão das aulas presenciais é extremamente necessária e, justamente por isso, precisamos utilizar a educação como ferramenta de conscientização de que o direito ao acesso ao ensino, ainda que no modelo remoto, deva se estender a todos e todas sem exceção de qualquer natureza.

Deixamos nossa contribuição para o debate acerca das práticas do Ensino de História na Educação Básica conscientes de que o que apresentamos nesse trabalho é só uma parcela do

que ainda cabe ser discutido acerca do tema. Muitas perguntas ainda virão para além do que foi possível tratarmos em nossa pesquisa.

Portanto, como tratamos intensamente do Ensino de História através da linguagem poética e entendendo que esse trabalho é mais ponto de partida do que de chegada, gostaríamos de terminá-lo com uma mensagem poética que trata daquilo que esperamos que ele possa se tornar: o início da prática assim que acabar de ser lido:

O início

O poema não começa no título,
as palavras são tintas deitadas
na folha.

O poema não começa na estrofe,
as estrofes são albergues verbais,
os quais as palavras dormem e
despertam ao passo em que são lidas,
nessas horas é que tomam vidas.

O poema não começa no início,
nem nos quartetos, nem nos tercetos.

Porém, ao final do poema,
quando acabares de ler o último verso,
prepare-se: é aí que o poema começa.¹¹⁴

¹¹⁴ *Op. cit.*, MOURA, acessado em 30/11/2020 às 21:29 h.

Bibliografia:

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. – São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ALMEIDA, Anita Correia Lima. GRINBERG, Keila. *As WebQuests e o ensino de história*. In. *A escrita da história escolar : memória e historiografia* / Organizado por Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo. – Rio de Janeiro : Editora FGV, 2009.

BEHAR, Patricia Alejandra. <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamento e métodos* / Circe Maria Fernandes Bittencourt – São Paulo: Cortez, 2004.

BUARQUE, CHICO. <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45150/>.

CACASO. In. MORICONI, Italo (organizador). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*. – São Paulo : Martin Claret, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia : dos pré-socráticos a Aristóteles*, volume 1. – 2 ed., rev. e ampl. – São Paulo : Companhia das Letras, 2002.

DIAS, Gonçalves. In. ALEXEI, Bueno (introdução e seleção). *Grandes poemas do Romantismo brasileiro*. – Rio de janeiro : Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, Antonio Celso. *A fonte fecunda*. In. PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *Quais as afinidades entre um mestrado profissional em ensino de história e a história pública?* in.: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria;

SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) Que história pública queremos? What public history do we want? São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de História? in.: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) Que história pública queremos? = What public history do we want? São Paulo : Letra e Voz, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História: Diversificação de Abordagens. In. *Revista Brasileira de História*. Volume 09. Nº 19. São Paulo. 1990.

GOODSON, Ivor F. Ensino, currículo, narrativa e o futuro social. In: As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

HOMERO. *Ilíada* / tradução : Manuel Odorico Mendes. – São Paulo : Martin Claret, 2004.

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. – 1ª ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2013.

MAGALHÃES, Henrique. *O que é fanzine*. – São Paulo : Editora Brasiliense, 1993.

MOURA, Alex. *Entre o quando e o quase*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

MOURA, Alex. <https://alexmouraletter.blogspot.com/search?q=mem%C3%B3ria+individual>

MOURA, Alex. [https://haikuase.blogspot.com/search?updated-max=2016-03-15T21:19:00-07:00&max-results=.](https://haikuase.blogspot.com/search?updated-max=2016-03-15T21:19:00-07:00&max-results=)

NÓBREGA, Antonio. <http://antonionobrega.com.br/site/tag/musica/>.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*; tradução de Olga Savary. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1982.

RAMANZINI, Haroldo. *Literatura, gramática e criatividade : volume II*. – São Paulo : Editora do Brasil, 1991.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado* / Orgs. Helenice Rocha, Marcelo Magalhães, Rebeca Gontijo. – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2015.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. In. *História na sala de aula : conceitos, práticas e propostas* / Leandro Karnal (org.) – 5. ed., 2ª reimpressão – São Paulo : Contexto, 2009.

SILVA, Denilson de Cássio. Perguntas da história : poemas. – São Paulo : Labrador, 2018.

STAROBINSKI, Jean. A literatura: o texto e seu intérprete. In. LE GOFF, Jacques; Nora, Pierre. História: novas abordagens. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1995.

ANEXO I – Ficha de aplicação de atividade: Grécia Clássica

Nome da escola:	Turma:	Data:
Nome do aluno(a):	Nome do professor(a):	Disciplina:

Neste estudo, observaremos que a construção do conhecimento histórico pode partir de diversas fontes. Muitas manifestações da humanidade podem funcionar como fontes históricas para compreendermos um processo, um fato ou mesmo nos entendermos enquanto sujeitos históricos. A linguagem poética é um desses exemplos. Verificaremos nesse trabalho, que alguns poemas, ou canções, podem complementar a construção do conhecimento acerca da Grécia Antiga:

01 – A primeira obra é um trecho da epopeia *Ilíada*, atribuída ao poeta Homero, que viveu em torno do século IX a.C.:

Canta-me, ó deusa, do Peleio Aquiles
 A ira tenaz, que, lutuosa aos Gregos,
 Verdes no Orco lançou mil fortes almas,
 Corpos de heróis a cães e abutres pasto:
 Lei foi de Jové, em rixa ao discordarem
 O de homens chefe e o Mírmidon divino.
 Nume há que os malquistasse? O que o Supremo
 Teve em Latona. Infesto um letal morbo
 No campo ateia; o povo perecia,
 Só porque o rei desacatara a Crises.

a) A partir dos debates em sala de aula, explique de qual período o texto trata e identifique elementos que justifiquem sua resposta:

02 - Em sequência, utilizamos um trecho da música *Mulheres de Atenas*, de composição de Chico Buarque e Augusto Boal, ambos compositores da música popular brasileira do século XX e XXI:

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
 Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas
 Quando amadas, se perfumam
 Se banham com leite, se arrumam
 Suas melenas
 Quando fustigadas não choram
 Se ajoelham, pedem, imploram
 Mais duras penas
 Cadenas

[...]

Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas:
 Geram pros seus maridos os novos filhos de Atenas
 Elas não têm gosto ou vontade
 Nem defeito, nem qualidade
 Têm medo apenas
 Não tem sonhos, só tem presságios
 O seu homem, mares, naufrágios
 Lindas sirenas
 Morenas.

a) A partir dos debates em sala de aula, explique por que podemos considerar que, apesar das reformas democráticas dos governantes, a cidadania na Atenas Clássica era considerada limitada:

b) O que significa dizer que a cidade-Estado de Atenas, em seu período clássico, era constituída de uma sociedade patriarcal?

c) Explique por que quase não existem relatos de mulheres que participavam da construção do pensamento racional no período da Grécia Clássica:

03 – O poema abaixo é do livro *Perguntas da História*, publicado em 2018 pelo poeta e professor de História Denilson de Cássio Silva:

ATENAS “CLÁSSICA”

Cidade-estado da Ática,
da palavra democrática,

da arquitetura, da poesia,
dos mitos, dos deuses,

da escultura, da filosofia,
do teatro, de Péricles,

da ciência, das festas,
dos jogos, das músicas,

das populares assembleias,
das diretrizes públicas!

Atenas da acrópole,
ao rés do chão,
mulheres, escravos,
estrangeiros, “bárbaros”...

como ficarão?

a) Estabeleça uma relação entre as características culturais e políticas da cidade-Estado de Atenas com a prática da cidadania:

04 – O último texto é um poema da obra *Entre o quando e quase* (2017) do poeta e professor de História Alex Moura:

TARDIO

O ócio que agora nos negam.

Placas em led piscando:

- Não parem!

O nosso precioso tempo,

quanto mais precioso

menos nosso.

Tentamos unir nossas forças,

mas alguém botou preço

e as chamou de trabalho.

Saudade da Antiguidade Clássica,

quando precioso era o tempo ocioso,

que de herança só nos deixaram a rima.

a) A partir dos debates em sala de aula, estabeleça uma relação entre as relações de ócio e trabalho praticadas na Grécia Clássica e nos dias atuais:

b) O que você acha que o autor quer dizer no trecho *Tentamos unir nossas forças, / mas alguém botou preço / e as chamou de trabalho*:

05 – A partir dos debates em sala de aula, dos textos trabalhados e da aplicação das atividades, desenvolva um texto com suas interpretações acerca do tema Grécia Clássica. Considere para a realização da atividade as suas percepções acerca dos conceitos trabalhados como: mitologia, cidadania, sociedade patriarcal, ócio e trabalho:

ANEXO II - Ficha de aplicação de atividade: Grandes Navegações

Nome da escola:	Turma:	Data:
Nome do aluno(a):	Nome do professor(a):	Disciplina:

Neste estudo, observaremos que a construção do conhecimento histórico pode partir de diversas fontes. Muitas manifestações da humanidade podem funcionar como fontes históricas para compreendermos um processo, um fato ou mesmo nos entendermos enquanto sujeitos históricos. A linguagem poética é um desses exemplos. Verificaremos nesse trabalho, que alguns poemas, ou canções, podem complementar a construção do conhecimento acerca das Grandes Navegações:

01 - O primeiro texto apresentado são as duas primeiras estrofes do Canto Primeiro do livro *Os Lusíadas* de Luís de Camões, poeta português que viveu durante o século XVI, período de intensa atividade navegadora portuguesa:

Canto Primeiro

1 As armas e os barões assinalados
 Que da Ocidental praia Lusitana,
 Por mares nunca de antes navegados,
 Passaram ainda além da Taprobana,
 Em perigos e guerras esforçados
 Mais do que prometia a força humana,
 E entre gente remota edificaram
 Novo Reino, que tanto sublimaram;

2 E também as memórias gloriosas
 Daqueles Reis que foram dilatando
 A Fé [e] o Império, e as terras viciosas
 De África e de Ásia andaram devastando,
 E aqueles que por obras valerosas

Se vão da lei da Morte libertando:
 Cantando espalharei por toda a parte,
 Se a tanto me ajudar o engenho e a arte.

a) Extraia do poema as personagens retratadas, típicas do período e do evento das Grandes Navegações:

b) Identifique no poema as Instituições expoentes do período das Grandes Navegações:

c) Quais características da navegação do período são apresentadas no poema?

02 - O segundo poema é de autoria de Fernando Pessoa, poeta português nascido no final do século XIX e que produziu a maior parte de sua obra no início do século XX:

Mar Português

Ó mar salgado, quanto do teu sal
 São lágrimas de Portugal!
 Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
 Quantos filhos em vão rezaram!
 Quantas noivas ficaram por casar
 Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
 Se a alma não é pequena.
 Quem passar além do Bojador
 Tem que passar além da dor.
 Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
 Mas nele é que espelhou o céu.

a) Em relação ao primeiro poema de Luís de Camões, as personagens retratadas no poema de Fernando Pessoa são as protagonistas das Grandes Navegações? Quais as características delas?

b) Ainda em relação aos dois poemas, com quais personagens você mais se identifica?

c) Identifique as relações com as Grandes Navegações existentes no poema de Pessoa:

03 - O próximo texto é a música *Chegança* dos compositores pernambucanos Antonio Nóbrega e Wilson Freire, ambos nascidos no século XX:

Chegança

Refrão:

Sou Pataxó,
sou Xavante e Cariri
Ianomâmi, sou Tupi,
Guarani, sou Carajás.
Sou Pancararu,
Carijó, Tupinajé,
Potiguar, sou Caeté,
Fulniô, Tupinambá.

Parte 1

Depois que os mares
dividiram os continentes
quis ver terras diferentes,
eu pensei: “vou procurar
um mundo novo,
lá depois do horizonte,
levo a rede balançante
pra no sol me espreguiçar”.

Eu atraquei
num porto muito seguro,

céu azul, paz e ar puro,
botei as pernas pro ar.
Logo sonhei
que estava no paraíso
onde nem era preciso
dormir para se sonhar.

Refrão:

Sou Pataxó,
sou Xavante e Cariri,
Ianomâmi, sou Tupi,
Guarani, sou Carajás.
Sou Pancararu,
Carijó, Tupinajé,
Potiguar, sou Caeté,
Fulniô, Tupinambá.

Parte 2

Mas de repente
me acordei com a surpresa:
uma esquadra portuguesa
veio na praia atracar.
Da grande nau,
um branco de barba escura,
vestindo uma armadura
me apontou pra me pegar.

Assustado,
dei um pulo lá da rede,
pressenti a fome, a sede,
eu pensei: “vão me acabar”!

Me levantei
de borduna já na mão,
ai, senti no coração:
o Brasil vai começar!

- a) Identifique quais personagens são retratadas nas partes 1 e 2 da música:
- b) Quais elementos pertinentes ao tema das Grandes Navegações você consegue identificar na canção?
- c) Em relação aos poemas anteriores de Camões e Pessoa e a canção *Chegança*, com quais personagens você mais se identifica?
- d) O que você acha que os autores querem dizer com o trecho “*ai, senti no coração: / o Brasil vai começar!*”?

04 - O poema que fecha a atividade é extraído da obra *Entre o quando e o quase* (2017), do professor de História e poeta Alex Moura. A inspiração para o poema está na vida corriqueira e cotidiana do autor; a comunicação entre este e um amigo, que está residindo em Lisboa, é realizada através de aplicativos de transmissão de mensagens instalados em aparelhos de telefonia celular. A tristeza do amigo por estar só em um país distante é retratada no poema, expondo o desejo de sua volta para o Brasil.

Pensamentos de um amigo no além-mar

Notas do Além-mar.
Notícias esparsas e frequentes.
Penso em gente
enquanto trato só com vozes.
Algozes, carência e excesso,
transitam entre carência de estar
e excesso de ser.

Na dialética
entre o ser e o estar,
sou e estou só,
do lado contrário do mar.
Meu celular é o Atlântico,
mas não faz mal,
eu hei de voltar; Sebastião tropical.

a) Esse poema foi escrito no ano de 2016, mais de cinco séculos após o início das expedições das Grandes Navegações portuguesas. Você consegue identificar alguma influência desse evento histórico no poema?

b) Nas Grandes Navegações, os navegadores atravessavam o Oceano Atlântico através de embarcações como as naus e as caravelas. No poema acima, como o autor relata que atravessa o Oceano Atlântico? Em sua interpretação essa forma de travessia é possível?

c) Entre os quatro textos trabalhados, com quais personagens você mais se identifica?

05 – A partir dos debates em sala de aula, dos textos trabalhados e da aplicação das atividades, desenvolva um texto com suas interpretações acerca do tema das Grandes Navegações. Considere para a realização da atividade as suas experiências nos dias atuais no que diz respeito a viagens, transportes, cultura, etnocentrismo e diversidade:

Texto extraído da aplicação da atividade em uma turma de 7º ano:

Sou Portugal

Grande navegação perigosa,
devo crer no mundo imaginário
ou buscar uma terra luxuosa?
Só vou à procura do extraordinário.

Especiarias e ouro almejo,
sou um país metalista.
Mas em meus olhos nativos vejo
e digo-lhes que escambista é igual altruísta.

Depois, de meu escravo o chamo
E o que era troca se torna ardil.
Onde o índio diz a Tupã: a ti aclamo!
Dessa terra batizo de Brasil.