



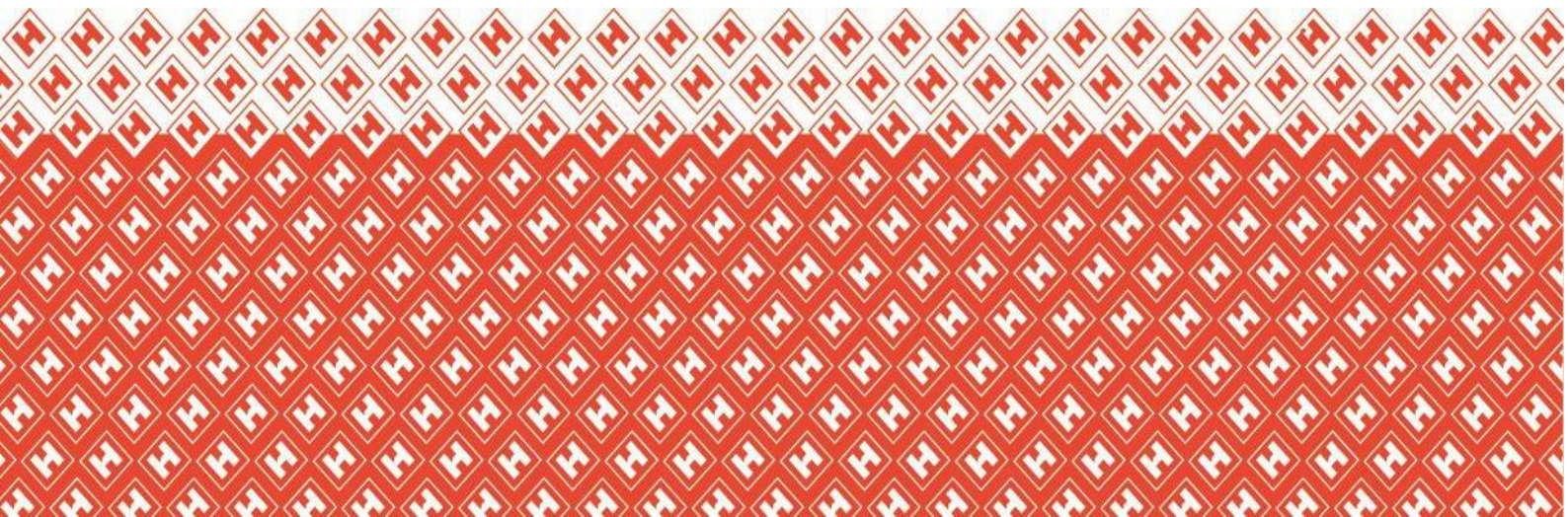
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANA MARIA SILVA FIGUEIRA

**LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE HISTÓRIA:
O CÍRCULO DE LEITURA COMO PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Agosto/ 2024



Ana Maria Silva Figueira

**LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE HISTÓRIA:
o círculo de leitura como prática interdisciplinar no ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Escola de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Cesco

Rio de Janeiro

2024

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

F475 Figueira, Ana Maria Silva

Leitura literária e ensino de história: o círculo de leitura como prática interdisciplinar no ensino fundamental / Ana Maria Silva Figueira. -- Rio de Janeiro, 2024.

163

Orientadora: Susana Cesco.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2024.

Ana Maria Silva Figueira

**LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE HISTÓRIA:
o círculo de leitura como prática interdisciplinar no ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Escola de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Susana Cesco
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Profa. Dra. Renata Moraes
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ

Profa. Dra. Vera Lúcia Bogéa Borges
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

À minha avó Cândida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais, Fátima e Paulo, por estarem sempre presentes, me incentivando e me apoiando em todas as minhas escolhas.

Ao meu companheiro Gustavo, e ao meu filho Rui, pela presença e compreensão, e por compartilharem comigo todas as emoções vividas durante o percurso do mestrado.

Às minhas irmãs Marina e Helena, pela parceria de uma vida.

Ao meu tio José Edson Gomes (em memória), por me mostrar o valor da boa literatura.

À professora Jenny Iglesias, pelas valiosas contribuições e pelo convite que um dia me fez para mediar um círculo de leitura.

À professora Carina Gomes de Oliveira, pelo apoio ao trabalho.

Ao professor Nilton Sousa, por acreditar no meu potencial e insistir na importância da minha formação continuada.

À minha orientadora, professora Susana Cesco, pela dedicação, disponibilidade, organização e sensibilidade, que tornaram possível a conclusão meu trabalho.

Aos colegas de turma e de profissão, pelas generosas e importantes trocas de experiências durante a jornada do mestrado.

Aos professores e professoras do ProfHistória, pelo conhecimento compartilhado.

À banca examinadora, e ao colegiado da UNIRIO, pelas colaborações para realização desse trabalho.

Aos meus alunos e alunas, com quem eu aprendo todos os dias.

A todos e todas, muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender a articulação entre a literatura e a história no ensino fundamental. Busca-se analisar os círculos de leitura como uma estratégia de leitura compartilhada, utilizando obras infantojuvenis que tenham a história como elemento central da narrativa. Nesse sentido, são discutidas as possibilidades de letramento literário e histórico a partir das contribuições de um trabalho interdisciplinar. Em um primeiro momento realiza-se uma reflexão acerca dos laços entre a história, a literatura e o ensino, trazendo para o debate acadêmico o que aproxima essas áreas, possibilitando a construção do conhecimento na escola. Em seguida, é apresentada a criação de círculos de leitura com base em quatro obras destinadas aos jovens leitores, ilustrando a discussão teórica. Por fim, procura-se demonstrar como o diálogo entre a literatura e a história capacita os estudantes a argumentarem de forma autônoma, clara e coerente, promovendo a troca de ideias e o respeito às opiniões diferentes. O produto pedagógico desenvolvido como parte do Mestrado Profissional em Ensino de História trata-se de um roteiro de atividades voltado para os (as) professores (as), elaborado a partir da minha experiência no magistério e das discussões e leituras promovidas durante o programa ProfHistória, O guia apresenta abordagens para o uso da leitura colaborativa como prática de acompanhamento e compreensão do texto escrito, além de ser uma ferramenta motivadora para o aprendizado de história.

Palavras-chave: Ensino de História; interdisciplinaridade; História; Literatura; círculo de leitura; ensino fundamental.

ABSTRACT

The present work aims at understanding the articulation between literature and history in middle school. It seeks to analyze reading circles as a strategy of shared reading making use of children's and youth works which have history as the centerpiece of the narrative. Thus, literary and historical literacy possibilities are discussed based on the contributions of an interdisciplinary work. First, a reflection on the bonds between history, literature and teaching is conducted, bringing to the academic debate points which connect these fields, enabling knowledge building at school. Next, the creation of the reading circles based on four works targeted at young readers is presented, illustrating the theoretical discussion. Finally, it seeks to demonstrate how the dialogue between literature and history enables students to argue in an autonomous, clear and coherent way, promoting the exchange of ideas and the respect for different opinions. The pedagogical product developed as part of The Professional Master's Degree Program in History Teaching (ProfHistória) is a guideline of activities targeted at teachers, fashioned around my experience in teaching and around the discussions and readings promoted during the program ProfHistória. Besides presenting approaches for the use of collaborative reading as a teaching strategy for following along and understanding the written text, the guideline is intended to work as a motivational tool for history learning.

Key-words: History Teaching; interdisciplinarity; History; Literature; reading circle; middle school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 Foto da visita de uma turma de sexto ano ao Museu Nacional.....	26
Imagem 2 Foto da visita de uma turma de sexto ano ao Museu Nacional.....	27
Imagem 3 Atividade produzida para o acompanhamento da leitura do livro <i>Mandela: o africano de todas as cores</i>	53
Imagem 4 Foto da prática de um círculo de leitura.....	54
Imagem 5 Foto da prática de um círculo de leitura.....	55
Imagem 6 Foto da prática de um círculo de leitura.....	55
Imagem 7 Montagem de fotos da produção de atividades durante um círculo de leitura.....	56
Imagem 8 Capa do livro <i>Mandela: o africano de todas as cores</i>	64
Imagem 9 Cartaz produzido por uma turma de nono ano.....	65
Imagem 10 Montagem de fotos da produção de marcadores de páginas feitos por uma turma de sétimo ano.....	67
Imagem 11 Atividade produzida para o acompanhamento da leitura do livro <i>Mandela: o africano de todas as cores</i>	68
Imagem 12 Capa do livro <i>Ludi na Revolta da Vacina: uma odisseia no Rio Antigo</i>	72
Imagem 13 Ilustração do livro <i>Ludi na Revolta da Vacina: uma odisseia no Rio Antigo</i>	74
Imagem 14 Charge - <i>Oswaldo Cruz, “O Napoleão de seringa e lanceta”</i>	76
Imagem 15 Cartaz da peça de teatro <i>Ludi na Revolta da Vacina</i>	77
Imagem 16 Capa do livro <i>Ludi na chegada e no bota-fora da família Real</i>	79
Imagem 17 Gravura - Jean-Baptiste Debret, <i>Um funcionário saindo a passeio com sua família</i>	82
Imagem 18 Ilustração do livro <i>Ludi na chegada e no bota-fora da família Real</i>	82
Imagem 19 Ilustração do livro <i>Ludi na chegada e no bota-fora da família Real</i>	82
Imagem 20 Ilustração do livro <i>Ludi na chegada e no bota-fora da família Real</i>	83
Imagem 21 Foto Roda de Conversa com a escritora Luciana Sandroni.....	87
Imagem 22 Foto Confraternização com a escritora Luciana Sandroni.....	87

Imagem 23 Foto da exposição fotográfica de estudantes de uma turma de oitavo ano.....	88
Imagem 24 Montagem de fotos da exposição fotográfica de estudantes de uma turma de oitavo ano.....	89
Imagem 25 Foto da maquete de aluna exposta na exposição fotográfica de uma turma de oitavo ano.....	89
Imagem 26 Capa do livro <i>Diário de Pilar no Egito</i>	92
Imagem 27 Ilustração do livro <i>Diário de Pilar no Egito</i>	95

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 Círculo de leitura em escola municipal do Rio de Janeiro.....	61
Quadro 2 Círculo de leitura em escola municipal de Angra dos Reis.....	61
Quadro 3 Atividade pedagógica produzida para círculo de leitura.....	66
Quadro 4 Atividade pedagógica produzida para círculo de leitura.....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A HISTÓRIA E A LITERATURA	17
1.1 CONTRIBUIÇÕES DO ENCONTRO ENTRE A HISTÓRIA E A LEITURA LITERÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	17
1.2 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO.....	29
2 A LITERATURA INFANTOJUVENIL E O ENSINO DE HISTÓRIA	36
2.1 LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM DIÁLOGO COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO.....	36
2.2 CÍRCULO DE LEITURA COMO PRÁTICA DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	45
3 CÍRCULOS DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR	57
3.1 <i>MANDELA: O AFRICANO DE TODAS AS CORES – A NOVA ÁFRICA, HISTÓRIA E RESISTÊNCIA</i>	62
3.2 <i>LUDI NA REVOLTA DA VACINA: UMA ODISSEIA NO RIO ANTIGO – O RIO DE JANEIRO EM EBULIÇÃO</i>	69
3.3 <i>LUDI NA CHEGADA E NO BOTA-FORA DA FAMÍLIA REAL – UMA VIAGEM AO BRASIL COLONIAL</i>	78
3.4 <i>DIÁRIO DE PILAR NO EGITO – A ÁFRICA ANTIGA E SEUS ENCANTOS</i>	90
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
APÊNDICE – PRODUTO PEDAGÓGICO	108

INTRODUÇÃO

A transposição do saber acadêmico para o saber escolar encontra uma série de obstáculos. Em geral, o aluno se interessa por História, mas as condições desafiadoras que enfrentamos diariamente nas escolas, que não se limitam à forma de comunicação, dificultam ainda mais o aprendizado. A realidade socioeconômica dos alunos, a ausência de material didático, a ausência de novas mídias, a estrutura precária das escolas, a desvalorização do professor e a pressão em cumprir o currículo são alguns desses desafios.

A produção de saberes não se dá numa escola idealizada para bem ou para mal, dá-se com sujeitos reais em condições idem, que frequentemente não são as ideais. Afinal de contas, o mundo ideal é apenas utopia: sabe-se que existe porque nos motivamos a buscá-lo dia após dia, em vez de esperar por ele (CERRI, 2014, p.112).

É preciso compreender esse contexto, entender as contradições com que nos deparamos cotidianamente no espaço escolar e garantir o acesso ao conhecimento através de uma educação mais significativa, que valorize o pluralismo cultural, fortaleça as identidades e vivências sociais e amplie os saberes.

Vejo como um grande desafio refletir a teoria levando em conta a cultura escolar onde o saber é efetivado. Para isso é preciso pensar não só nos conteúdos a serem abordados em sala, mas também pensar de que forma abordar os conteúdos, na busca de ampliar a consciência histórica. Se inquietar com o nosso fazer, para que essa inquietação se converta em perspectiva de mudança.

O Mestrado Profissional em Ensino de História tem esse duplo papel, que possibilita o diálogo entre a Universidade e o Ensino Básico, um espaço importante onde os saberes se encontram, porque ninguém faz mudança sozinho.

Paulo Freire destaca a importância da formação permanente dos educadores e educadoras como um exercício de entendimento crítico do que fazemos, a fim compreender teoricamente o sentido das nossas experiências e a partir daí promover transformações (FREIRE; HORTON, 2011, p.208). Tenho observado, nas escolas onde leciono, professores de diversas áreas desenvolvendo atividades com perspectivas de um ensino mais significativo, resultado das pesquisas realizadas em mestrados profissionais, demonstrando o impacto positivo na formação dos docentes e contribuindo para uma diversificação nas abordagens, nos materiais e nas metodologias.

Até que ponto a história que ensinamos faz algum sentido para os nossos meninos e meninas? Para Rüsen, “atribuir sentido à história é um elemento essencial para a lógica de pensamento histórico, sem a qual a historiografia não seria possível” (2011, p. 267). É

preciso buscar uma narrativa que ponha as inquietações com nossa realidade no centro das discussões porque como ressalta Gruzinski, “o sentido da história não pode se deslocar da sua existência” (2017, p.186). Precisamos de uma escola que faça sentido para nós enquanto professores e para os alunos.

O ensino de História não deve se desvincular da leitura e do prazer em aprender e o livro didático não é o único caminho para esse fim. Quando jovem, a leitura de alguns romances literários, estimulada pela escola, me marcaram, despertando a consciência de me sentir parte do mundo e o interesse pela história.

Cito aqui três livros que me foram apresentados em três etapas diferentes do ensino. *Capitães da areia*, de Jorge Amado, lida durante o ginásio (ensino fundamental II), *O Cortiço*, de Aloísio de Azevedo, no segundo grau (ensino médio) e *Germinal*, de Émile Zola, na graduação em História. Não me recordo de atividades pedagógicas de acompanhamento ou discussões colaborativas que ajudassem na compreensão das obras, valorizando o processo da leitura, mas apenas de avaliações em formato de provas individuais marcadas após a leitura solitária em casa, em se tratando do ensino básico. No ensino superior a literatura, geralmente, era apresentada como indicação de leitura complementar, sem uma orientação na elaboração de questões que pudessem auxiliar o conhecimento histórico.

As três obras me proporcionaram momentos de prazer pela leitura para além da obrigação escolar. A partir do envolvimento emocional com os personagens e com a trama, pude fazer conexões com o mundo real e levantar questionamentos, mas hoje, percebo que a experiência seria mais produtiva se a leitura fosse interativa, levando a discussão conduzida pelo professor(a) para a sala de aula, como estratégia pedagógica de compreensão do texto.

Este trabalho busca compreender a articulação entre a Literatura e a História a partir da leitura literária na escola de obras infantojuvenis.

Sabe-se, publicamente, que aproximar os alunos da prática de leitura, estimulando o desenvolvimento da leitura e da escrita, é um compromisso escolar que necessita cada vez mais da nossa intervenção, em tempos onde o consumo excessivo das redes sociais e aplicativos impactam na formação cognitiva dos jovens, com informações rápidas e debates superficiais que ocupam de forma progressiva a atenção desse grupo.

A internet é um espaço social de convívio diário dos nossos alunos, uma ferramenta importante para se conectarem, para receber notícias, buscar informação e se entreter. Eles não precisam da escola para entrar nesse mundo, nosso papel não é concorrer com esse espaço, mas pensar em como a nossa prática pode agir nesse contexto social, contribuindo

para a formação de leitores críticos, conscientes, responsáveis e abertos ao diálogo. Promover círculos de leitura nas escolas pode ser um caminho promissor para atingir esses objetivos.

O que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar e como ensinar? É em função do aluno que o processo de ensino-aprendizado é pensado, teorizado e efetivado. A História atua como ferramenta de autoconhecimento, de conhecimento do outro e como “fonte necessária para nossa ação no mundo” (GUIMARÃES, 2014, p. 50).

A História se move com o tempo e é movida por ele. Novas questões, novas abordagens, novos combates, novas provocações mantêm viva a História. São as desconfianças e não as certezas que permitem esse movimento, renovando e ampliando as narrativas. São as interrogações que incitam as reflexões, que de tempos em tempos são revisitadas e reformuladas pela academia.

O que é história? Para que serve a história? A quais interesses ela serve? Deve se atribuir um sentido à história?

São perguntas que sempre estamos visitando, porque o conceito de história não é algo dado, fechado. Novas perspectivas desse pensar histórico se apresentam e é preciso refletir sobre elas e também sobre nossas práticas.

A essas perguntas acrescento outras, que acompanham a vida do professor: quais os objetivos do ensino de História e que ferramentas e metodologias utilizar em sala de aula para alcançar um ensino proficiente na área da História?

A compreensão do passado necessita de um conhecimento histórico, envolve uma consciência temporal e espacial que vincule os fatos a um contexto, requer uma capacidade de investigação, interpretação e questionamento do passado e do presente. Esse encontro com a História às vezes é uma tarefa difícil, seja pela falta de interesse, seja pela pouca experiência do aluno, seja pela necessidade de um agente motivador. Repensar nossa ação em sala de aula na busca do conhecimento histórico é um trabalho que exige um esforço intelectual, criativo e até físico.

Durante os dois anos que as escolas estiveram fechadas (biênio 2020/2021), pela emergência sanitária da pandemia da covid 19, o ensino a distância nas escolas públicas não foi capaz de chegar à casa dos milhares de jovens, que além de não contarem com aparelhos e acesso adequado a internet, nem com a estrutura necessária para o aprendizado em casa, muitas vezes ainda foram afetados pela fome, causada pela interrupção da regularidade da alimentação, antes distribuída pelas unidades escolares.

Os obstáculos ao processo de aprendizagem impactaram de forma significativa a educação pública, onde atuo como professora do ensino fundamental II, se tornando um

desafio que precisa ser enfrentado. Como recuperar na vida do aluno, principalmente daqueles que estavam em processo de alfabetização, a prática da leitura e produção de textos, depois de um longo período distante das atividades escolares, onde essas experiências são sistematizadas? Para além das políticas públicas de educação, que não tem dado respostas a esse enfrentamento, como podemos incentivar na escola o hábito da leitura, para que nossos jovens possam através dela não só melhorar o rendimento escolar, mas “para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar suas experiências”? (PETIT, 2010, p.289 apud COSSON, 2022, p.11).

Esse problema, agravado pela pandemia, é pauta de discussões antigas em salas de professores, redes de ensino e secretarias de educação, que detectam o problema, mas não efetivam um projeto que dê conta dessa lacuna. Desde que comecei a dar aula, diretores e coordenadores cobram dos professores a elaboração de atividades que possam incentivar o aluno a frequentar a biblioteca e utilizar o seu acervo.

Em conversa com a professora regente da sala de leitura da escola onde leciono, que atua como mediadora de leitura, fui apresentada a um acervo de romances históricos para jovens leitores. São aventuras fantásticas que transportam os personagens para épocas e lugares distintos dos vivenciados por nós, fazendo entrar em contato com tempos distantes através da narrativa literária. São também biografias, literatura adaptadas e histórias em quadrinhos.

A literatura é uma manifestação cultural que marca a existência do ser humano em diversos espaços e tempos. Faz parte do nosso dia a dia confabular, contar histórias. Desenvolver o hábito da leitura pode ser um ótimo caminho na facilitação do aprendizado em história.

Não há aqui a pretensão de problematizar a literatura como fonte histórica ou representação do passado, mas incluir os círculos de leitura como prática compartilhada de letramento, tão importante para o desenvolvimento da capacidade de questionar, discutir e interpretar, atenta aos diversos aspectos que tocam o processo de ensino aprendizagem.

Na escola, um círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais (COSSON, 2021, p.9).

A motivação dessa pesquisa parte da busca de novas linguagens que viabilizem a produção do conhecimento sobre o passado com uma comunicação motivante, sem com isso distorcê-lo. Tornar o passado inteligível alargando a narrativa linear, datada, cronológica e

avançando para um olhar mais amplo que alcance o social e o cultural. Entender, como traz à reflexão Hartog, que “todas as sociedades estão na história”, mas também que o “tempo não é o mesmo para todos” (2013, p.194).

O encontro da literatura com a História é a interação entre esses saberes, possibilitando que a experiência da leitura literária entre em contato com um passado real e reflita sobre ele.

Ao discutir o espaço escolar como valioso local de formação de leitores e cidadãos críticos, analisaremos as obras de Rildo Cosson e Isabel Solé, autores que trabalham estratégias de leitura prezando pelo propósito coletivo e integrador enquanto prática social e de educadores como Paulo Freire e Fernando Hernández, que valorizam o importante papel que a escola tem, que é sua finalidade educativa e transformadora.

A fim de pensar a interdisciplinaridade entre História e Literatura como uma articulação possível para a produção do conhecimento histórico é necessário primeiro entender o que é interdisciplinaridade e como ela pode ser trabalhada em sala de aula. Para isso é necessário acessar os estudos teóricos de Ivani Fazenda e entender de que forma a interdisciplinaridade como teoria se transforma em ação.

Autores como Circe Maria Fernandes Bittencourt, Luis Fernando Cerri, Ana Maria Monteiro e Selva Guimarães são importantes para discutir como o ensino de história ganha forma na sala de aula e os teóricos François Hartog, Roger Chartier e Jörn Rüsen possibilitará articular o conhecimento historiográfico com a produção escolar.

O trabalho foi organizado em três capítulos. Na primeira parte, procuro entender como a literatura literária e o ensino de história podem dialogar no espaço escolar, enquanto campos do saber que representam a realidade e fundamentais na formação integral dos indivíduos, contribuindo para a construção de memórias e o fortalecimento de identidades.

No segundo capítulo, analiso o encontro da literatura infantojuvenil com o conhecimento histórico, a partir do círculo de leitura como prática de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Examino as características da literatura destinada aos jovens leitores no Brasil, entendendo as funções que ela desempenha na escola e as possibilidades de articulação com o ensino de história. Para isso, destaco a importância da leitura compartilhada no processo de formação do aluno leitor e a necessidade de sistematizar essa prática: desde o cuidado na escolha da obra, passando pelo estabelecimento de um cronograma, até o planejamento de materiais de apoio e a organização de atividades para o acompanhamento da leitura.

Ilustrando os capítulos anteriores, apresento no terceiro capítulo a análise de quatro obras infantojuvenis, explorando o potencial desses textos para o aprendizado de história. As

obras escolhidas foram produzidas por autores dedicados a esse tipo de literatura, sendo premiadas e reconhecidas por seu grande valor estético.

O material pedagógico desenvolvido trata-se de um roteiro destinado aos educadores, com o detalhamento de propostas de atividades para o acompanhamento do processo da leitura, com o objetivo de ajudar na compreensão do texto, estimular os debates e promover o aprendizado de história a partir da narrativa literária, sem quebrar o encanto e o prazer de uma leitura que se propõe mais livre.

CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA E A LITERATURA

1.1 – CONTRIBUIÇÕES DO ENCONTRO ENTRE A HISTÓRIA E A LEITURA LITERÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Você sabe que o ficcionista quando pretende ser bom, tenta pegar a angústia coletiva refletida no caso individual, e nunca a pura angústia pessoal que é antes mau humor. O best-seller, a literatura para grande consumo, exige as lantejoulas enfeitando um drama aparente, uma dor que não passa da pele.

José Edson Gomes

A frase da epígrafe é do meu tio, em uma entrevista concedida a Aguinaldo Silva, na seção Teatro/Literatura do jornal Correio da Manhã, de 1972. Cearense, que desde muito novo residiu no Acre, passou a maior parte de sua vida no Rio de Janeiro, trabalhando como funcionário público, já que o sonho de viver de seus escritos nunca se concretizou. Contista premiado se queixava do desprezo de editores e livreiros pelos ficcionistas, com exceção dos “bem postos na vida”, justificando sua decisão de não voltar mais a escrever. Escritor de romances realistas, nessa frase ele expressa o sentido da boa literatura, que é emprestar suas histórias para compartilhar intimamente as angústias, paixões e tensões que tocam o coletivo.

A força da ficção está na intensidade dos sentimentos ao apresentar um episódio, fazendo-nos viver os eventos narrados, estar nas cenas, penetrar na consciência dos personagens. A narrativa ficcional reflete momentos selecionados da realidade, sem necessariamente ter essa intenção, revelando identidades, costumes, conflitos e possibilitando uma correspondência com o real ou uma reflexão sobre ele.

O historiador utiliza a narrativa para passar veracidade, para reconstruir o passado, mas não pode fazer parte dele e nem o manipular. Segundo Bittencourt, o papel da narrativa na escrita da história é explicar um acontecimento a partir de uma problemática levando a uma compreensão temporal (2008, p. 143). Mas a história, enquanto ciência, por mais fundamentados em provas sejam os fatos, é parte de uma realidade e não responde a todos os questionamentos.

Ao tecer laços entre a história, a literatura e o ensino, pretendemos trazer para o debate acadêmico o que aproxima essas áreas a fim de ampliar as possibilidades da construção do conhecimento na escola. Na sociedade em que vivemos, segundo Cosson, o campo de estudo

sobre a leitura se expandiu muito e ela pode ser vista “como uma competência essencial em uma sociedade perpassada pela escrita como a que vivemos” (2021, p.13).

Cosson diz que “toda leitura é uma conversa com o passado [...] representada pelos textos, em um contexto socialmente determinado, que é a nossa comunidade de leitores que nos diz o que ler, como ler e para que ler” (2021, p. 15). A leitura está presente em diversos espaços na sociedade, mas a escola é a instituição onde a linguagem escrita é decodificada, compreendida e aplicada. Dessa forma, a leitura é “objeto de estudo e meio para obter conhecimento em várias áreas” (SOLÉ, 1998, p.13). Entendendo assim que ler não é apenas a decodificação de um sistema alfabético de escrita, mas a compreensão dos sentidos produzido pelas palavras em um texto. Uma competência humana desenvolvida no ambiente escolar. Até que se possa ler de forma autônoma, é preciso intervir ajudando na interação entre o texto e o leitor, “motivar as crianças, oferecer-lhes objetivos de leitura, atualizar seu conhecimento prévio, ajudá-las a formular previsões, incentivar suas perguntas” (Ibid., p.136).

A rotina literária na educação infantil geralmente acontece na “hora do conto” ou na “contação de histórias”, em que a narração lida ou de memória de obras infantis envolve os alunos ludicamente. Além de dar vida ao texto, apresentando-o àqueles que ainda não sabem ler, a leitura em voz alta é uma atividade que serve não só como divertimento e ampliação do conhecimento, mas como troca cultural. Segundo Chartier, uma prática comum desde a Antiguidade que “não deve ser atribuída à ausência de habilidade de ler apenas com os olhos, [...], mas a uma convenção social” presente em diferentes espaços (2003, p.34).

Na maior parte das vezes a escola é a responsável por apresentar os livros aos alunos(as) e criar o gosto pela vontade de ler. Conforme vão crescendo, o encontro com a leitura literária vai ficando cada vez mais raro e duro, preso a avaliações para certificar que a leitura foi realizada, comprometendo o interesse com o ato de ler. É possível perceber que atualmente a literatura é trabalhada com os estudantes unicamente nas aulas de Língua Portuguesa, muitas vezes por meio de fragmentos de textos, mas conforme lembra Bittencourt, tradicionalmente, romances, poemas e contos ocupavam um espaço maior na educação, sendo utilizados por outras disciplinas, numa época em que os currículos humanistas eram predominantes (2008, p. 339).

Embora nosso interesse seja o ensino de história, a prática da leitura em sala de aula, na perspectiva de aumentar o tempo de dedicação a essa atividade, pode ajudar na construção de elementos que agregam na compreensão de um texto. Não se trata de subordinar o conhecimento historiográfico a uma necessidade de desenvolver a leitura e a escrita, mas de entender que no ambiente escolar esses saberes estão articulados. Um bom leitor consegue

pensar historicamente, pois é capaz não só de compreender, mas também de avaliar quando não compreende e a partir daí “realizar ações que permitam preencher uma possível lacuna de compreensão” (SOLE, 1998, p.140).

A narrativa histórica não é movida pela mesma finalidade da narrativa literária, o historiador se vale da criatividade com a função de produzir conhecimento histórico. Utiliza-se da imaginação para fazer previsões, construir deduções, levantar hipóteses,

Mas o historiador não é um romancista, ele não deixa sua imaginação trabalhar livremente. Não lhe basta imaginar os homens nas situações estudadas, é necessário para ele verificar que aquilo que ele imagina é exato [...] A história é imaginação e controle da imaginação pela erudição. Ela é, ao mesmo tempo, simpatia e vigilância (PROST, 2000, p.18).

A literatura e a história têm papéis distintos, mas não são terrenos estrangeiros, “a literatura, seja ela expressa nos gêneros crônica, conto ou romance, apresenta-se como uma configuração poética do real, que também agrega o imaginado, impondo-se como categoria de fonte especial para história cultural de uma sociedade” (BORGES, 2014, p.108). O discurso histórico e o discurso literário não pretendem ser um retrato do vivido, mas constituem uma história sobre as experiências humanas, traduzindo as impressões dos autores para os respectivos textos. Partem do real para afirmá-lo ou negá-lo, convidam-nos a refletir sobre nossa existência, a reconstruir o passado e fazer projeções para o futuro.

A literatura, assim como a história, nos leva a entender as relações humanas e toda a complexidade que a cerca. Um texto literário pode dialogar com a história de diversas formas, de acordo com a abordagem que se pretende fazer dele. Busco com esse trabalho a aproximação com outros saberes, outros espaços, outros modos de ler que o ambiente escolar nos proporciona, mas que, por diversas razões, não arriscamos explorar. Possibilitar o encontro com diferentes disciplinas, incentivando essa interação, é um dos propósitos desta pesquisa.

A organização curricular brasileira está solidificada em disciplinas separadas em áreas de conhecimento bem definidas “de tal forma, que acabamos por achar natural essa organização” (BITTENCOURT, 2008, p.34). Se em nosso dia a dia esses saberes especializados aparecem integrados, por que segmentar de maneira tão rígida os conteúdos, mesmo sabendo que muitos deles podem conversar, tornando a aprendizagem mais dinâmica e enriquecedora e trazendo mais sentido ao conhecimento adquirido, uma vez que se aproxima do mundo real?

Uma possível resposta a esse questionamento é que a interdisciplinaridade não depende da boa intenção de professores(as) ou de projetos educativos isolados, mas necessita

de uma mudança no sistema educacional, na formação dos docentes e na estrutura da escola, que integra, segundo Bittencourt,

um conjunto de objetivos determinados pela sociedade e articula-se com eles [...] Tais objetivos estão, evidentemente, inseridos em cada uma das disciplinas e justificam a permanência delas nos currículos. As finalidades das disciplinas escolares fazem parte de uma teia complexa na qual a escola desempenha o papel de fornecedora de *conteúdos de instrução*, que obedecem a objetivos educacionais definidos mais amplos (2008, p.42).

A visão interdisciplinar da aprendizagem está presente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que prevê nas competências gerais abordagens pedagógicas que favoreçam o conhecimento de forma transversal e integradora, contribuindo para a articular as várias dimensões que formam o ser humano, uma preocupação que aparece na seguinte orientação:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 16).

A interdisciplinaridade permite construir pontes que viabilizam integrar os conhecimentos próprios de cada área ao tratar um determinado objeto de estudo, afastando do isolamento tradicional disciplinas que têm uma proximidade, valorizando cada campo de saber, a fim de enriquecer os temas abordados.

Essa prática menos fragmentada de trabalhar os conteúdos escolares não pode ser vista como uma ameaça ao currículo disciplinar, uma vez que para existir interdisciplinaridade deve haver disciplinas que estabeleçam “vínculos epistemológicos entre si” (BITTENCOURT, 2008, p.256), contribuindo de forma específica e aprofundada com seu campo de conhecimento a cerca de um tema.

Para Bittencourt o professor merece destaque na formação desse currículo, já que ele se efetiva com os conteúdos, métodos e avaliações que são costurados a partir das relações entre professores e alunos, moldadas cotidianamente nas salas de aula (2008, p.50).

Cosson indaga sobre o que lemos quando lemos um texto literário. Ele diz que “a resposta passa por quatro **elementos** – leitor, autor, texto e contexto – e os três **objetos** (grifo meu) – texto, contexto e intertexto – que constituem o diverso e multifacetado diálogo da leitura”, ou seja, “um objeto visto a partir de um elemento gera determinado modo de ler” (2022, p.71).

Dentro desse universo, de forma prática, como podemos trabalhar a consciência histórica utilizando essa teia de relações entre elementos e objetos de um texto literário?

Dentre os doze modos distintos de se abordar um texto, apresentado pelo autor, analisarei os caminhos que podem ser utilizados para se ampliar o conhecimento histórico.

Partindo da ligação *contexto-autor* o discurso do escritor se aproxima do seu cotidiano, uma espécie de testemunho da própria realidade.

A vida do escritor é relevante quando se busca reconhecer determinada cultura ou compreender como uma cultura é vivenciada por um indivíduo. É o que fazem parte das leituras que identificam o autor como uma voz que representa a experiência de uma comunidade ou grupo social, tomando a sua obra como um testemunho literário dessa experiência. Essas e outras leituras do texto literário mostram que o modo de ler do *contexto-autor* (grifo do autor) é aquele que relaciona em lugar de separar o autor de sua produção, compreendendo que há entre eles laços que potencializam os sentidos da obra (COSSON, 2022, p.73).

A vida do autor determina seus escritos e conhecê-la pode ajudar na leitura mais aprofundada da obra. Um bom exemplo de autoficção pode ser encontrado no escritor brasileiro Lima Barreto, pioneiro em relatos autobiográficos, hoje um gênero aceito, difundido e premiado no mundo literário, mas que já foi alvo de críticas, por ser uma escrita comprometida com a visão de mundo do autor, manifestada através de opiniões e denúncias.

Na perspectiva *contexto-leitor*, traça-se um paralelo entre a trama da história e a vida do leitor. É quando nos identificamos de forma pessoal com o contexto da história ou com algum personagem. Mais do que o papel importante de construção de significados, Cosson adverte que “essa identificação precisa ser olhada mais pela diferença do que pela semelhança [...] um ponto de partida para delinear um outro modo de ver e compreender aquela experiência recriada na obra.” (2022, p.74), ampliando os horizontes e construindo novos conhecimentos.

Nesse foco a atenção se volta para a construção da representação que o leitor faz da realidade, é o enfoque na recepção do texto, como o texto é lido por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos que vive em uma determinada época e ambiente sociocultural. Os temores, os costumes, as crenças, as esperanças moldam as perspectivas de interpretação, que se constroem em conformidade com o tempo vivido.

Na articulação *contexto-texto* a obra é lida a partir do referencial situacional histórico, social ou cultural, necessitando muitas vezes de um conhecimento prévio para se entender a mensagem do texto e criar uma identificação com o leitor. Cosson afirma que “o modo de ler contexto-texto pode ser altamente produtivo quando o conhecimento temático ou genérico é usado para se adentrar de maneira mais profunda no texto, quando aquilo que é familiar é visto como primeira camada da obra e que outras mais densas precisam ser acrescentadas para compor o seu sentido” (2022, p.74). O uso da história como pano de fundo de um romance, de

uma novela ou de um filme atrai grandes públicos, porque aproxima o passado em tramas envolventes.

Buscando a verossimilhança para dar vida ao passado, o dado histórico une-se ao artístico para fazer o leitor/espectador penetrar em acontecimentos de outras épocas, entrando em contato com o cotidiano de pessoas comuns, experimentando as paixões e sentimentos que moviam suas ações. Sabe-se que um texto ficcional é um universo (re)criado pela imaginação e não uma representação da realidade, pretendida pela história, mas essa distinção nem sempre é tão evidente, já que muitas obras literárias se mostram mais contundentes em dar forma a diversidade coletiva do passado, que os escritos dos historiadores, como adverte Chartier (2020, p. 25).

Uma maneira muito utilizada dos textos literários nas escolas é o modo de ler do *contexto-intertexto*, introduzindo-os como material didático com o objetivo de ler a obra como fonte histórica, uma representação das realidades do passado. Os autores quando escrevem estão refletindo sobre questões de seu tempo presente, mesmo quando a temática se trata de outro tempo histórico. Vai nos mostrar o lugar e o momento em que o texto foi produzido, a historicidade de sua produção. Como qualquer documento deve ser submetido a questionamentos e responder a problematizações, pois nenhum documento é neutro, tratando-se de uma visão parcial de referência de grupo social, que traduz conflitos e desvenda relações de poder. A linguagem mais envolvente das narrativas ficcionais é capaz de atrair os jovens, despertando o interesse pelo passado.

Dessa forma, a literatura se apresenta também como matéria-prima do historiador, uma diversificação das fontes para a produção do conhecimento histórico, um novo olhar para a compreensão de diferentes realidades, que aparece como resposta a um determinado questionamento, “nada é fonte por sua própria natureza e é o problema colocado pelo historiador, que identificando um traço que fornece uma resposta, transforma assim um documento em uma fonte histórica” (MONIOT, 1993, p.26 apud BITTENCOURT, 2008, p.328). Entendendo que como fonte histórica, seu conteúdo precisa ser analisado e confrontado com outros textos ou fontes e a partir daí interpretado. A riqueza da leitura contexto-intertexto é a possibilidade de revelar aspectos ainda não perceptível de uma sociedade.

Cosson adverte do perigo de isolar as informações da sua elaboração, transformando o texto em uma enciclopédia. O equilíbrio deve vir da utilização dessa abordagem específica como meio de construção da leitura e não como um fim. O texto não deve ser abandonado em favor do seu contexto. “A riqueza desses modos de ler é ver no contexto um espaço de

interação entre leitor e obra, compreendendo que obra e contexto dialogam entre si no processo de leitura e esse diálogo é essencial para a construção da rede de sentidos do texto.” (COSSON, 2022, p.75).

Das doze perspectivas de enfoque de um texto, proposto por Cosson, a literatura serve-se da história, assim como a história busca na literatura elementos que possam contribuir com a narrativa histórica, a partir do contexto: contexto do autor, do leitor, da temática e da obra. Todas essas dimensões possuem uma historicidade e não estão isoladas. Assim, as possibilidades extrapolam o seu valor utilitário de meio para obter conhecimentos ou como fonte histórica, podendo oportunizar reflexões sobre formas de viver no tempo e no espaço.

O encontro da história com a literatura propõe a tomada de consciência da vida humana não só por documentos ou evidências que comprovem o real (próprias da história), mas pelas preocupações, sentimentos e paixões que movem esse real. É o discurso narrativo que vai ordenar os acontecimentos em uma sequência, contando uma história, construída culturalmente e interpretada também culturalmente.

O que são os textos clássicos na literatura? São as obras que ultrapassam o tempo que foram escritas por enfocarem em sua comunicação tensões, desejos, medos e esperanças ainda vivos. Os valores, os sentimentos, a construção das relações, a ênfase em uma outra abordagem é o que dá forma tanto ao discurso literário quanto ao discurso histórico, trazendo-lhe significado em meio a uma infinidade de possibilidades.

A mensagem que se quer transmitir precisa envolver o leitor emocionalmente e, no caso da história, o conhecimento produzido precisa ainda ser verificável. Mas não “podemos verificá-lo pela observação ou pela experimentação” (LOWENTAL, 1998, p.67) apenas pelas pistas, que precisam ser selecionadas, interpretadas e ordenadas de forma coerente em uma determinada estrutura cronológica. Dessa forma, é pelo contexto que se interessa o historiador, pela “localização temporal das pessoas e das coisas” (LOWENTAL, 1998, p. 125).

No texto literário o cotidiano de pessoas comuns ganha importância. Logo a literatura pode facilitar a percepção de que a história não se faz apenas com grandes personalidades e atos heroicos, mas que nós também somos sujeitos transformadores e construtores da história, tornando o ensino mais dinâmico, prazeroso e significativo para os alunos.

Articular literatura e história no contexto escolar tem muitos pontos relevantes e uma diversidade de aplicações, de acordo com a obra literária trabalhada e com o enfoque do ensino da História. Não se trata de um apoio pedagógico com a finalidade de transmissão de conteúdo. Para além da diversificação das fontes e dos materiais didáticos que facilitam a

apreensão do conhecimento, podendo introduzir um tema de estudo, ilustrar uma realidade ou trazer informações que expliquem um contexto histórico, busca-se o benefício do processo da leitura, onde o aluno(a) se apresenta como sujeito questionador, observador de si, do outro e do mundo que o cerca.

Como prática interdisciplinar, centrada na leitura literária, as obras devem despertar o interesse pela história, através de temas geradores de problemas que mobilizem questionamentos e estimulem o debate a partir do conhecimento prévio do aluno(a), como destaca Bittencourt:

No ensino de História, os temas de estudo são necessariamente ligados e perpassados por diversas leituras externas às aulas, sendo em muitos casos objeto de debates e de controvérsias que não podem nunca se limitar ao domínio epistemológico da lógica formal, mas devem também ser considerados em seus aspectos políticos e ideológicos (2008, p. 240).

Ao expor suas representações sociais os educandos fornecem importantes informações que permitem o/a professor(a) avaliar o conhecimento sobre uma realidade, as possíveis lacunas de cognição e as falhas conceituais. É provável que dessa experiência surjam discussões polêmicas que gerem conflitos de opiniões pautadas em discursos de ódios e preconceitos, que precisam ser enfrentados, para que não se perpetuem dentro do espaço escolar e nem fora dele. Nessa perspectiva, deseja-se construir uma formação cidadã que desenvolva nos jovens a capacidade de argumentar com valores éticos, aumentando a capacidade de autocrítica que promova a superação do senso comum.

Como valor educativo a incorporação da literatura é fundamental para a formação do aluno(a) leitor, contribuindo para o enriquecimento de seu repertório cultural, já que todo livro é construído por pessoas que vivem e recriam uma realidade.

É uma oportunidade também de explorar o espaço da biblioteca escolar trabalhando seu acervo e criando uma intimidade com os livros, podendo ser um estímulo na busca de outras obras, dando continuidade a esse exercício.

Entendendo a leitura como um processo de interação entre o texto e o leitor, fica evidente que o livro sem leitor e o leitor sem o livro não produzem leitura. Levar a literatura para sala de aula não é apenas solicitar que uma obra seja lida, é preciso um trabalho que garanta o efetivo aproveitamento dessa atividade. Nesse caminho, o papel do professor deve ser destacado como mediador de um processo onde por meio de sua ação a aprendizagem se efetiva.

Uma questão bastante discutida nas escolas é como incentivar a leitura de forma eficaz no espaço escolar, entendendo que esse é um trabalho que se deve iniciar nos primeiros anos

de escolaridade e ser reforçado ao longo do ensino fundamental e médio. Partindo desse esforço, alguns projetos são lançados por coordenadores pedagógicos e professores de bibliotecas escolares, mas o resultado, muitas vezes, é frustrante.

Lembro-me de um projeto realizado por iniciativa das professoras da biblioteca da unidade onde leciono em Angra dos Reis, que tinha como propósito o incentivo à leitura em toda a escola. A proposta era reservar um tempo do turno para que todos pegassem um livro para ler. Uma cesta era organizada com obras variadas e entregue em cada sala, onde os alunos e professores faziam as suas escolhas, tendo oportunidade de manusear a obra, folhear e começar uma leitura silenciosa. Todavia, a reação de um aluno foi reveladora do desafio enfrentado para tornar a leitura um hábito.

Quando a cesta com os livros chegou na sala o aluno começou a ficar agitado e a resmungar baixo, quando pedi que cada um fizesse sua escolha ele se manifestou reativo:

- Professora, toda vez que essas “mulheres” entram com essa cesta de livros me dá ódio. Eu tenho raiva, não gosto de ler. Eu não vou ler! Continua sua aula, eu quero copiar do quadro.

Ler para ele era um sacrifício que gerava um sentimento negativo. Uma reação oposta a intenção das professoras responsáveis por incentivar a leitura e aproximar os alunos do acervo disponível da biblioteca escolar.

A turma toda começou a rir da sinceridade do colega. Alguns, acredito, porque compartilhavam do mesmo sentimento e outros pelo excesso da reação. Após a risada veio um silêncio constrangedor. Fui em direção a cesta e pedi que os alunos explorassem as obras, escolhendo uma para começar a ler. Eu também fiz a minha escolha retornando para a carteira. A maior parte dos alunos participou da proposta, talvez por respeito ou obediência. Outros nem chegaram próximos à cesta de livros, abaixaram a cabeça e dormiram.

Cumpri o prazo programado para a atividade, contando os minutos para que chegasse a hora que passariam recolhendo os livros. Aquela atividade definitivamente não estava sendo prazerosa, havia a tensão em cumprir com o combinado, percebendo que aquele formato não cabia, pelo menos para aquela turma.

Hoje, refletindo sobre o fracasso do projeto, pude entender que a obrigatoriedade do momento causava um afastamento, uma repulsa, a leitura silenciosa e solitária era desconfortante e sem propósito.

Em 2016, a professora da Sala de Leitura da escola onde leciono no Rio de Janeiro, fez o convite para que eu mediasse com ela um círculo de leitura. A proposta era reservar um tempo na semana para compartilhar em grupo a leitura e o debate de uma obra destinada a

jovens leitores. Aceitei o desafio de conectar a literatura com o ensino de história, mesmo sabendo das dificuldades que iríamos enfrentar para concretizar essa tarefa, frente ao estranhamento de uma nova abordagem do conhecimento. O livro proposto para iniciar o círculo de leitura era *Ludi na Revolta da Vacina, de Luciana Sandroni* e deveria ser lido ao longo do bimestre de forma integral com a turma.

Os obstáculos foram muitos, mas o trabalho compartilhado com a professora possibilitou realizarmos a atividade com êxito. No ano seguinte, em 2017, resolvemos levar a experiência novamente para as turmas de sexto ano, com a obra *Diário de Pilar no Egito, de Flávia Lins e Silva*. Para acompanhar as leituras foram disponibilizadas diferentes fontes de apoio, como vídeos, imagens e textos complementares, sendo desenvolvidos a partir daí debates orais associados a produções escritas. Um ponto importante a ser destacado nessa parceria foi a garantia de que a prática se realizaria sem interrupção no calendário proposto, já que na ausência de uma das professoras, a outra garantiria a leitura da semana. Ao final do círculo de leitura, em 2016, tivemos a participação da autora do livro na escola e em 2017, programamos uma visita ao Museu Nacional, que abrigava a maior coleção egípcia da América Latina, um ano antes do incêndio que destruiu grande parte do seu acervo.



Imagem 1 - Visita guiada ao Museu Nacional em 2017 - Turma 1601. Acervo pessoal.



Imagem 2- Foto na escadaria do Museu Nacional em 2017 - Turma 1601. Acervo pessoal.

Ivani Fazenda defende a interdisciplinaridade como uma prática do encontro; encontro de saberes, de indivíduos e de espaços. (2008). Vejo o trabalho interdisciplinar como uma resposta a questões presentes no cotidiano da realidade em que a escola está inserida, promovendo projetos para favorecer as demandas da comunidade. Estimular o prazer gerado pela leitura, de forma afetiva, envolvente e significativa, movimenta a escola na direção de uma comunidade leitora.

A partir dessa experiência, a fim de tornar a leitura literária uma prática permanente, venho propondo às minhas turmas que um tempo de aula na semana seja destinado a círculos de leitura, procuro obras infantojuvenis que possam trazer reflexões históricas, mas tomando o cuidado de não transformar o livro em objeto pedagógico, com o propósito de ilustrar um conteúdo de história, confirmando a matéria dada em sala de aula.

A proposta feita por Jenny Iglesias, professora regente da Sala de Leitura, tem como objetivo incentivar o aluno a visitar o espaço, praticar a leitura, conhecer o acervo e conversar com outras áreas de conhecimento¹, engajando também os/as professores (as). Alguns livros têm sido adquiridos por ela em feiras de livros outros enviados pelo governo federal, através do PNLD literário. A escolha dos livros é feita com cuidado, levando em consideração o seu valor estético, a faixa etária dos estudantes e garantindo que haja exemplares suficientes para todos. Os encontros ocorrem semanalmente na Sala de Leitura, de preferência com a

¹ As disciplinas devem colaborar para a compreensão do texto lido com base nos objetivos específicos do conteúdo e na metodologia própria de cada campo do conhecimento, em conformidade com os objetivos gerais estabelecidos pela escola. A atuação do professor (a) neste processo merece ser destacada.

participação da professora regente do espaço e contribuem para estabelecer o hábito da leitura como parte da rotina escolar.

A opção em trabalhar com a literatura infantojuvenil não descarta o cuidado com a escolha da obra e a necessidade de refletir sobre sua função na formação das novas gerações. Além de zelar pelo que será lido é preciso ter a preocupação com a prática leitora, para que não vire apoio a um conteúdo, valendo-se da obra como um livro paradidático. Sua utilização também não deve ser direcionada a uma interpretação desejada ou como transmissora de valores, através de discussões moralizantes. Mas esses cuidados não descartam o controle dos debates, “pois um texto pode permitir mais de uma leitura, mas não qualquer leitura” (COSSON, 2022, p.67), além do encaminhamento de uma certa leitura pelo autor do texto, é preciso “relacionar o texto com o intertexto e com o contexto adequados” (FIORIN, 2004, p.112 apud COSSON, 2022, p.67).

No ensino, a leitura de um texto deve buscar a interpretação, o questionamento, a reflexão, a ligação com outros aprendizados ou com o conhecimento prévio, a possibilidade de fazer previsões, de organizar a narrativa no tempo, de expressar pontos de vista, levando não a memorização do que foi lido, mas o seu entendimento. Um esforço no caminho de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido é importante que as atividades ou avaliações conduzam a essa mesma perspectiva.

O ensino de história não deve servir como acúmulo de informações descoladas da vida prática, reforçando uma educação bancária. Enquanto lugar de produção de um pensamento crítico e criativo, a escola deve estar em sintonia com um saber ligado à contemplação, à reflexão e à imaginação. É nesse ponto que percebo que a literatura se aproxima da história.

Minha motivação parte da diversificação dos recursos didáticos pedagógicos com o objetivo de facilitar a aprendizagem e torná-la mais prazerosa, num movimento de quebra de rotina da aula expositiva, centrada nos livros didáticos e no/na professor(a). Sem a ilusão de que a introdução de diferentes materiais, métodos e abordagens seja capaz de dar conta de todos os problemas que envolvem o processo de ensino-aprendizado, que enfrentamos cotidianamente. A dinâmica da mudança de ambiente, ao sair da sala de aula para compartilhar uma leitura na biblioteca com a disposição em círculos das carteiras, já gera uma experiência que exige uma nova postura, um desafio que preciso articular com o conteúdo disciplinar e com a produção de conhecimento.

É na leitura que se caracteriza a interdisciplinaridade entre a História e a Literatura, aproximando as disciplinas, os professores e os alunos de um espaço pouco frequentado na escola, a Sala de Leitura. Dessa forma, deseja-se que o texto literário seja capaz de instigar

uma participação efetiva dos alunos em debates espontâneos, para além dos conteúdos disponíveis nos livros didáticos, ampliando o conhecimento crítico sobre o real através de uma leitura mais livre.

1.2- A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO

Quando o professor(a) de História chega em sala de aula para “contar” sobre o passado, nem sempre fica claro para os(as) alunos(as) como é construído o sentido da narrativa que explica um acontecimento. Por trás dos fatos há sujeitos, muitas vezes apagados, há tempos que se desenvolvem em ritmos diferentes, há espaços criados pelas ações e transformações do ser humano. Tudo isso registrado através de um determinado método e abordagem. O esforço teórico das pesquisas e análises que fazem parte da produção do conhecimento dos historiadores precisa ser entendido pelos estudantes, assim como essa produção tem que chegar nas salas de aula e se articular com o conhecimento escolar, produzindo reflexões que favoreçam os(as) alunos(as) questionarem o mundo em que vivem e cuidando para aproximar a vida em atividade ao ensino de história. Dar significado às experiências humanas nos diferentes tempos e espaços é um exercício que deveria acontecer desde cedo.

Nesse sentido, a concepção de História como disciplina formativa aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam, indicam outras relações educativas no ensino de História, desde o processo de alfabetização da criança nos primeiros anos de escolaridade [...] A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios (SILVA; FONSECA, 2010, p.31).

Um dos maiores desafios que enfrentamos na educação pública é atrair a atenção dos alunos para o que é ensinado. Despertar o interesse para o conteúdo programado envolve muitas variáveis, afinal de contas estamos trabalhando com jovens de diferentes origens, diferentes realidades familiares, com diversas dificuldades de aprendizagem, em escolas com pouca capacidade de atender uma infinidade de demandas. Torna-se urgente a necessidade de buscar no conteúdo um sentido, para que os nossos jovens se envolvam com a aula, participem, desenvolvam suas capacidades, contribuindo para sua formação. Segundo Cerri,

da assertiva de que todos são dotados de consciência histórica, decorre obrigatoriamente que todos também são possuidores de matéria-prima da consciência histórica, que são saberes históricos, valores e interpretações sobre a coletividade no tempo. Então, da mesma forma que os demais saberes (incluindo os saberes-fazer), não se vai à escola para adquirir consciência histórica, mas para colocar a sua em relação com a dos outros (2014, p.122).

O conhecimento advindo das experiências sociais vividas pelos estudantes precisa ser valorizado e uma das formas de valorizar o que eles sabem é entender como essa consciência individual se relaciona no coletivo e começar a ensinar partindo dela e com ela. Ao começar com o conhecimento das pessoas “a experiência pode expandir enormemente”, declara Myles Horton em conversa sobre uma educação progressista,

Mas se você romper a conexão entre o ponto de partida, a experiência delas e aquilo que elas mesmo sabem, se você chegar em um ponto onde aquilo que elas sabem não pode ajudá-las a entender o que você está dizendo, então você as perde (2011, p. 155).

Não é um movimento fácil, mas quando o professor está atento a essas percepções que os alunos(as) trazem sobre o passado e que guiam seus interesses presentes abre espaço para o diálogo. Quando se rompe a conexão que liga as experiências dos indivíduos ao conhecimento apresentado por aquele que ensina, o aluno(a) vai ouvir o professor(a), repetir suas informações, sem compreender o que foi dito.

Concordando com esse ideal de educação participativa e emancipatória, que entende a importância de envolver o aluno na produção do próprio conhecimento, tenho provocado os alunos(as) a buscarem em suas memórias² algum conhecimento sobre o assunto tratado nas aulas, a fim de se construir juntos novos caminhos.

A título de exemplificação, ao entrar no último e sétimo tempo de uma sexta-feira em uma turma que apresenta pouco interesse em relação aos saberes escolares, tinha planejado falar sobre os desafios impostos ao Brasil após a independência do país. Minha sensibilidade previa que uma aula expositiva ou a leitura de um texto não renderia a atenção desejada, entendendo que a melhor forma de atrair a participação seria construir um texto coletivo. Nesse sentido, o foco da discussão partiu do questionamento sobre as necessidades enfrentadas na construção de um país independente. De imediato um aluno falou que precisaria de “um exército para proteger o país de invasões e para que não voltasse a ser colônia”. Outro aluno falou que precisaria de “dinheiro para construir escolas e comprar armas”. Nesse ponto me surpreendi com a defesa de que um país livre precisaria não só de armas, mas também de escolas; lembraram ainda que tinha que ter “alguém para mandar” e outro acrescentou que precisaria de “uma eleição para escolher o presidente”. Aproveitei, nesse momento, para esclarecer que o Brasil independente se organizou através de uma

² É importante que os alunos exponham o que sabem, uma vez que isso serve como uma avaliação inicial para que o(a) professor(a) identifique as representações que eles fazem dos objetos a serem estudados, fomentando discussões e articulações com o saber científico. Esse conhecimento prévio deve ser analisado e questionado, além de complementado por novas informações e conceitos, enriquecendo o debate.

monarquia e que, por esse motivo, o governante não seria eleito. Em seguida citaram também a necessidade de se “fazer leis”. Aos poucos fui criando relações entre os fatos e as reflexões trazidas pelos estudantes e eles ficaram felizes e orgulhosos de verem que suas ideias fariam parte de um texto elaborado por todos(as).

Ao trabalhar o conhecimento histórico temos que estar atentos ao currículo, entendendo esse como resultado de um esforço não apenas educacional, mas produto de embates políticos, que tem o poder de decidir sobre a formação dos sujeitos. Nosso currículo ainda coloca no centro de interesse a organização de mundo do europeu, impondo sua cultura como exemplo universal, referência de civilidade. Segundo Ailton Krenak, pensador indígena, “estamos imersos na colonialidade” (2019). Uma colonialidade que existe e resiste no racismo, no sexismo, na incapacidade de dar visibilidade a diferentes percepções da vida e que impactam na produção do conhecimento. Dessa forma, o debate sobre consciência histórica se aproxima do pensamento decolonial, que ao produzir novas narrativas, ampliando a escuta, escancara a urgência em construir referências identitárias, criando espaços de memória ancorados na consciência histórica de si mesmo e dos grupos silenciados.

O currículo eurocentrado, essa atitude colonial que persiste no ensino, afasta cada vez mais o interesse pela história, pois não há ponto de identificação que toque nas questões que tangem a realidade dos alunos(as). Alguns conteúdos, especificamente, precisam ser revisitados com outros enfoques. Lembro-me, certa vez, que seguindo um conteúdo que privilegia a história europeia, passei muito tempo me ocupando da Revolução Francesa e o contexto que envolve esse acontecimento. Em uma dessas aulas um aluno me interrogou sobre quando estudaríamos a história do Brasil e se os franceses também estudavam a nossa história. Traduzindo os sentimentos desse aluno, ele estava tentando me dizer que aqueles fatos não o tocavam, não despertavam interesse e não conversavam com o seu mundo.

A princípio pedi para que ele aguardasse, que iria chegar a hora de estudarmos sobre os acontecimentos vinculados à história do Brasil. Chegando em casa fiquei pensando em como esse período poderia se conectar mais com nossa realidade. Resolvi então, explorar a insurreição dos escravos da colônia francesa de São Domingos, atual Haiti. Um assunto que aparecia como apêndice no livro didático, em um box que ocupava um terço da página, deslocado da narrativa principal.

Usar os tempos de aula falando de uma revolução vitoriosa, uma resistência negra que influenciou os movimentos abolicionistas da América Latina, talvez provocasse uma paixão maior pela história. Talvez fizesse mais sentido me debruçar nos estudos desse exemplo de resistência, em um momento em que as lutas antirracistas vêm ganhando força internacional

depois do assassinato de George Floyd em 2020, impulsionadas pelo movimento Black Live Matter. Talvez pudesse despertar uma tomada de consciência da brutalidade que é o racismo, tão presente e tão negado nos dias atuais, fomentando discussões importantes.

Evocar a trajetória de Toussaint L'Overture e de seus companheiros como protagonistas da luta que travaram pela libertação do povo negro, fez com que um aluno exclamasse que “esse Toussaint era brabo mesmo, mais brabo que Robespierre!”. Uma oportunidade de trazer para o foco a notável mobilização da resistência negra à imposição das forças escravistas e colonialistas da época, a alma revolucionária dos insurgentes de Saint-Domingue servindo de exemplo para escravizados e negros alforriados de toda a América na busca pela emancipação.

Quando utilizo o pouco tempo de aula que é destinado para a disciplina de História, trabalhando a Revolução Francesa, trazendo à dinâmica da aula conteúdos que muitas vezes não são relevantes para o público com o qual trabalho, dou pouca importância a outros conteúdos que possibilitariam caminhar em direção a uma educação mais significativa³.

Segundo Bittencourt nas escolas primárias brasileiras o ensino de História, presente desde a independência do Brasil, teve seu papel variado no tempo, ampliando sua importância “como conteúdo encarregado de veicular uma história nacional e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma identidade nacional” a partir da década de 70 do século XIX (2008, p.60).

Esse objetivo ainda pode ser observado, entendendo hoje que essa identidade nacional é constituída de várias identidades locais que interagem e que tem suas especificidades, representativas da diversidade cultural, social e econômica da nossa sociedade. Lembrar das experiências dos nossos antepassados é entendido como elemento fundamental para dar sentido à nossa existência e afirmar nossa identidade. Os métodos de aprendizagem, porém, sofreram modificações desde a sua constituição como disciplina escolar.

O êxito escolar, vinculado à memorização de datas e fatos, tornava o ensino da disciplina uma mera repetição das informações trazidas nos livros, resultando na principal capacidade pretendida para o aprendizado de história no século XIX. Aprender através da memória era comum em uma sociedade onde tradicionalmente o saber popular era transmitido pela oralidade, já que o saber institucional escolar era reservado a poucos. Essa prática acabou sendo incorporada como método de ensino da época, embora fosse motivo de preocupação

³ Entendendo a Revolução Francesa como marco na história da humanidade e que não deve ser negligenciado nos estudos de História.

entre educadores que buscavam um papel mais ativo dos alunos no processo de aprendizagem.

A crítica a essa memorização não consciente, onde o objetivo é decorar um maior número de conteúdos consideradas essenciais, ainda se faz presente, “o que indica tratar-se de um método que se mantém apesar das argumentações que passaram a considerá-lo inoperante ou secundário na aprendizagem” (BITTENCOURT, 2008, p.70). O julgamento não deve se voltar a capacidade de memorizar, mas a prática de uma memorização mecânica como método de aprendizagem. Saber sobre os fatos e situá-los no tempo e no espaço é atividade essencial no ensino de história, mas o acúmulo de informações precisa vir precedido de sentido. Em uma educação que prioriza os métodos mnemônicos a única competência que se espera do aluno é “saber de cor”.

Busca-se hoje a mobilização de várias habilidades a fim de desenvolver o senso crítico indo além da memorização do conteúdo. O foco deve estar na capacidade de identificar semelhanças e diferenças, continuidades e rupturas, fazer comparações, problematizar conceitos, buscar soluções a partir da experiência presente.

Mas os livros didáticos, instrumentos pedagógicos que auxiliam o professor nas aulas, sendo muitas vezes a principal ferramenta para se trabalhar o conteúdo histórico, apresentam limites a uma abordagem mais reflexiva.

O problema produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bem impositiva (BITTENCOURT, 2008, p.313).

A articulação entre saberes, atitudes e valores aos conteúdos de história, propostos pela Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que pretende balizar a aprendizagem no Brasil, pressupõe que a organização do mundo não é neutra.

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico (BRASIL, 2018, p. 397).

O pensamento mecanicista do século XIX, que postulava controlar e dominar os saberes, dá lugar a uma diversidade de abordagens e de mundos possíveis, pretendendo superar o tradicionalismo de um ensino voltado a memorização de datas e fatos, o culto a personalidades e aos feitos heroicos.

Tem que se tomar cuidado, ainda hoje, com a educação que se pretende neutra, porque acaba por esconder um projeto de imposição, de controle, de opressão, isolando os conteúdos escolares dos debates que dão sentido à vida. A ideia de neutralidade é um retrocesso na educação, um artifício imoral que põe em risco o acesso do aluno(a) a uma compreensão do mundo.

Em 2004 surge no Brasil um movimento que interferia diretamente na autonomia de pensamento dentro das escolas através da ilusão de uma educação neutra. O movimento intitulado “Escola sem Partido” cresceu e ganhou força através da conjuntura conservadora que atingiu vários setores da sociedade e a partir de 2014 virou projetos de lei em vários municípios e estados do país, debatido até no Congresso Nacional. O movimento é, na verdade, exclusivamente uma questão política e ideológica não educacional, porque não pretende discutir os problemas que atingem o ensino, mas apenas coagir professores, impedindo-os de tocar em assuntos considerados sensíveis e que problematizam questões do presente, como o racismo, o machismo, a homofobia, a intolerância religiosa, a violência social associada ao tráfico de drogas, na perspectiva de vislumbrar novos mundos possíveis. Um projeto que vai de encontro aos objetivos do ensino de história, que é a formação crítica dos indivíduos, intervindo diretamente na capacidade de refletir e questionar.

Esse projeto político descola os conteúdos curriculares de seus objetivos esperados para a sociedade e sujeita os alunos a meros receptores de informações. A quem interessa uma escola que legitima a ordem de mundo estabelecida sem questioná-la? Quando falamos, por exemplo, do desenvolvimento econômico na Era Vargas não podemos isolar o assunto sem tensionar as forças sociais e políticas que emergem do processo de industrialização. Ao trabalhar a criação da Consolidação das Leis Trabalho (CLT) é importante se ater às condições atuais de precarização do trabalho, reforçada pela ampla reforma trabalhista feita durante o governo de Michel Temer, que a faz em desacordo com o programa político vencedor das eleições de 2014. Pensar como foi feita, por que foi feita, que pressões e influências interferiram na elaboração da CLT de Vargas e na reforma trabalhista de Temer, geram discussões amplas. Nesse sentido o aluno(a) precisa entender que as leis podem ser criadas para proteger e trazer bem-estar a um grupo, externando profundos debates, assim como podem ser instrumento de exploração e/ou cooptação para a manutenção de um poder e, a partir de então, ser capaz de tomar parte na discussão.

Considerar os assuntos do cotidiano como ponto de partida de uma transformação, torna a história viva e a escola aberta ao diálogo, o que pressupõe a defesa da pluralidade dos discursos. É justamente pela natureza democrática do pensamento de Paulo Freire que sua

pedagogia tem sido atacada pelas forças reacionárias do movimento “Escola sem Partido”, numa tentativa de desqualificar seu legado.

Hoje, a produção do conhecimento histórico escolar busca na tomada de consciência do tempo e do espaço analisar as rupturas, as permanências, as mudanças, a fim de se compreender o contexto em que os fatos estão inseridos. O fato, o tempo e o espaço são indissociáveis. Esse conhecimento que investiga as experiências humanas é mediado por conceitos, que segundo Bittencourt, necessitam de uma precisão para “evitar deformações ideológicas” (2008, p.195). O domínio conceitual é, portanto, essencial para o desenvolvimento da consciência histórica e um desafio que enfrentamos diariamente. Partir do senso comum, estimulando debates em sala pode ajudar o professor(a) a entender o que se conhece, o que ainda precisa ser entendido e o que está distorcido.

O importante, na aprendizagem conceitual, é que sejam estabelecidas as relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente – no caso, por interferência pedagógica, – de maneira que se evitem formas arbitrárias e apresentações de conceitos sem significados, os quais acabam sendo mecanicamente repetidos pelos alunos, confundindo-se domínio conceitual com definição de palavras (BITTENCOURT, 2008, p.190).

O cuidado com a memorização mais uma vez se faz necessário. Ao tratar, por exemplo, da elaboração de uma Constituição por um determinado governo, a definição da palavra não é suficiente para a compreensão do conceito. Perceber que a criação de um livro com normas escritas é fruto da disputa de complexas forças sociais e que seu conteúdo diz muito sobre a cultura de uma época, pode estimular reflexões sobre participação política, liberdade, cidadania, democracia e desafiar os estudantes a estabelecerem conexões com o presente, a fim de pensarem de forma crítica a partir das suas experiências e das discussões coletivas dos temas. Dessa forma, adquirindo novos conhecimentos e indo além do que sabiam.

Um trabalho focado em decorar pressupõe a existência de uma verdade incontestável, o que desencoraja o aluno a se posicionar diante de questões controversas da sociedade e a apresentar argumentos baseados em suas próprias opiniões. De acordo com Seffner, em “Ler e escrever: compromisso de todas as áreas” (NEVES, 2007, p.121), é função do ensino de história ensinar o aluno “a reconhecer diferentes projetos sociais embutidos nas diferentes falas sociais, e ajudá-lo a construir sua trajetória a partir destes referenciais”. Assim, desenvolver a consciência histórica é, portanto, fazer o aluno(a) perceber que ele é um agente histórico, contribuindo para a formação consciente de sua identidade.

CAPÍTULO 2 – A LITERATURA INFANTOJUVENIL E O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 – LITERATURA INFANTOJUVENIL: UM DIÁLOGO COM O CONHECIMENTO HISTÓRICO

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...

Nelly Novaes Coelho

Nesse capítulo analiso as características da literatura infantojuvenil consumida no Brasil, o espaço que ela ocupa na sociedade, as funções que desempenha no ambiente escolar e as possibilidades de uso no ensino de história.

O surgimento e a consolidação da literatura infantojuvenil estão sintonizados com a percepção sobre a infância e a educação ao longo dos séculos, refletindo as mudanças e valores de cada época. As influências da moral religiosa e patriarcal, tradicional, progressista, assim como os valores individualistas ou solidários, autoritários ou democráticos, e as verdades produzidas pelas sociedades, estão presentes nos textos destinados às crianças. Eles aparecem na narrativa, na temática, nos personagens e na linguagem utilizada.

Uma das peculiaridades da literatura infantil é que ela é produzida por adultos para o público infantil com uma intenção, que pode ser doutrinar, divertir, ensinar sobre algo ou contribuir para a formação intelectual e cultural da criança. Para que a mensagem pretendida atraia o interesse, é essencial que a linguagem utilizada seja adequada à idade do leitor, de modo a capturar e manter sua atenção. Segundo Zilberman, “se o escritor contradisser demais as expectativas do leitor, este rejeita a obra, que pode ficar à espera de outra oportunidade ou então desaparecer da história” (2009, p. 14).

Desde o século XVII, os primeiros textos escritos especificamente para as crianças refletiam uma visão de que eram consideradas "pequenos adultos". Nesse período, a literatura para crianças frequentemente se tratava de adaptações de obras escritas originalmente para adultos. Essas adaptações muitas vezes simplificavam o vocabulário e a estrutura das histórias, tornando-as mais acessíveis para um público mais jovem. Em geral eram obras

populares que tinham a intenção “de passar determinados valores ou padrões a serem respeitados pela comunidade ou incorporados pelo indivíduo em seu comportamento” (COELHO, 2000, p. 41).

A concepção de que as crianças eram como "adultos em miniaturas" refletia uma falta de compreensão sobre as necessidades e capacidades específicas das crianças em termos de desenvolvimento cognitivo e emocional. Com o tempo, à medida que a compreensão sobre a infância mudou, surgiram abordagens mais adequadas e específicas para a criação de literatura infantil.

O caminho para a redescoberta da literatura infantil, no século XX, foi aberto pela psicologia experimental, que, revelando a inteligência como o *elemento estruturador* do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes *estágios de seu desenvolvimento* (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto [...] A partir desse conhecimento do ser humano, a noção de “criança” muda de sentido tornando-se decisivo para literatura infantil/juvenil adequar-se ou conseguir falar, com autenticidade, aos seus possíveis destinatários (COELHO, 2000, p.30, grifo do autor).

Os livros para crianças desempenham um papel fundamental em nossa formação, não apenas aprimorando nossas habilidades de leitura, mas também enriquecendo nossa bagagem cultural. Quem não guarda lembranças das histórias ouvidas ou lidas na infância, desde as fábulas, que carregavam sempre uma moral com padrões de valores a serem seguidos, passando pelos encantadores contos de fadas que nos transportavam a mundos fantásticos, até as narrativas realistas que mesclam o real com o imaginário? Quem não carrega com carinho um herói favorito, que habita as páginas das histórias em quadrinhos?

Segundo Coelho, a literatura folclórica das fábulas, mitos e lendas, assim como os contos maravilhosos, que se tornaram obras clássicas do mundo infantil, foram consumidos também aqui no Brasil, através das adaptações e traduções feitas de autores europeus. É a partir do século XX que Monteiro Lobato cria uma literatura genuinamente brasileira, atento às questões nacionais funde em sua obra o mundo imaginário com o mundo real em livros escritos “para servir como leitura escolar” (2000, p. 138). Pode-se dizer que Monteiro Lobato, então, inaugurou o que hoje conhecemos como livros paradidáticos, embora esse termo só tenha surgido a partir da década de 1970, como analisarei mais adiante.

Assim, Monteiro Lobato, o precursor da literatura infantil no Brasil, é também considerado o precursor do gênero paradidático, juntamente com Júlio Cesar de Mello e Souza, conhecido como Malba Tahan, que buscou tornar palatável e interessante o ensino da tão temida matemática em seu livro *O homem que calculava*, no qual apresenta problemas e curiosidades matemáticas por meio de narrativas das aventuras de um calculista persa, no estilo das histórias das Mil e uma noites (DALCIN, 2007 apud CAMPELLO; SILVA, 2018, p. 68).

Nota-se que a tendência da literatura destinada às crianças sempre teve uma finalidade pedagógica, com uma intenção de ensinar ou informar sobre algo. Acredito que todo escritor de livros infantis se preocupa em pensar de que maneira sua obra pode colaborar com o desenvolvimento dos jovens leitores. Por isso, muitas vezes os livros infantis não são identificados como arte literária, mas como objeto de entretenimento ou utilidade educativa, ou ainda, vistos como um gênero menor.

No entanto, a arte da palavra que se destina às crianças e jovens possui seu próprio encanto estético, sendo capaz de despertar emoções, estimular a criatividade e alimentar a imaginação, seguindo os mesmos parâmetros da boa literatura, que é a interação entre a sua organização estrutural, adequação temática e linguagem utilizada. Dessa forma, ela desempenha um papel fundamental em ampliar e enriquecer a vivência das crianças e adolescentes.

[...] se analisarmos as grandes obras que através dos tempos se impuseram como “literatura infantil”, veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas (embora limítrofes e, as mais das vezes, interdependentes): a arte e a pedagogia (COELHO, 2000, p. 46).

Gostaria de ressaltar que, embora Lobato tenha destaque na produção de livros infantis, pelo volume, qualidade e o caráter inovador de suas obras, marcando a infância de gerações de leitores, ele não foi o único a contribuir nessa área em sua época. Diversos autores ajudaram a moldar o panorama literário brasileiro para crianças, dentre eles Viriato Correia, Graciliano Ramos e Erico Verissimo, como apontados por Zilberman. Mesmo sendo contemporâneos, esses autores trouxeram originalidade e estilo próprio em suas narrativas que continuam relevantes até hoje (2009, p. 43).

Nos últimos anos a obra de Monteiro Lobato tem sido criticada, apontando estereótipos racistas presentes nos personagens e preconceitos entrelaçados na narrativa. É importante situar a obra no contexto da época em que o autor viveu, considerando sua inserção socioeconômica e cultural. No entanto, isso não isenta a obra de questionamentos atuais, nem da necessidade de perceber, refletir e debater o racismo presente.

Após a era lobatiana, ao longo do século XX até os dias atuais, a literatura destinada ao público infantojuvenil no Brasil tem apresentado uma diversidade estrutural e tendências muito amplas, revelando estilos que evidenciam a variedade de caminhos seguidos, preocupando-se não só com o conteúdo das histórias, mas também com a forma e a sequência que a narrativa vai ser apresentada ao jovem leitor. Há uma atenção especial ao caráter dos personagens, ao espaço-tempo criado, que pode ser real ou mítico, e ao humor, um elemento

frequentemente presente na produção brasileira. Além disso, há uma preocupação ética e um esforço constante para valorizar nossa cultura e raízes.

A linguagem iconográfica que acompanha a linguagem verbal nos textos destinados as crianças e adolescentes é um componente importante e muito valorizado pelos escritores brasileiros, pois estimula os sentidos e ajuda a contar a história. As imagens não estão presentes nos livros como figurinhas desconectadas, elas ajudam a criar interpretações. É por isso que o ilustrador, muitas vezes, é visto como um coautor, podendo até mesmo ser reconhecido como o principal autor da obra.

Outra importante função das imagens é facilitar a comunicação e atrair o interesse, especialmente dos leitores iniciantes, por isso as histórias em quadrinhos fazem tanto sucesso. Aqui no Brasil, embora haja o predomínio do consumo de quadrinhos estrangeiros, a primeira revista produzida para o público infantojuvenil foi lançada em 1905 - *O Tico -Tico*⁴, demonstrando a tradição brasileira nessa forma de literatura e arte (COELHO, 2000, p. 218). Seguindo a proposta de divertir e educar, as revistas traziam “passatempos, mapas educativos, literatura juvenil e informações sobre história, ciência, artes, geografia e civismo”⁵, além de publicar histórias em quadrinhos voltadas para os jovens leitores.

A partir de 1960, *O Tico-Tico* diminui a sua circulação até deixar de existir em 1962, nessa época que o jornalista Maurício de Souza se lança no mercado de quadrinhos, sendo reconhecido como a principal referência nacional. Com a criação de diversos personagens a série *Turma da Mônica* se tornou a mais exitosa produção de quadrinhos do Brasil.

Ao acompanhar uma série de quadrinhos ao longo do tempo, os leitores constroem uma conexão duradoura com os personagens e o universo desenvolvido pelo autor. A linguagem simples das HQs permite ainda a adaptação de livros clássicos para o público infantil, recontando as histórias de uma maneira mais acessível e visualmente atraente.

Outro gênero que merece destaque é a poesia infantil, que até recentemente era bastante limitada. A poesia tradicional restringia-se à ludicidade das cantigas folclóricas ou

⁴ "O Tico-Tico" foi a primeira revista brasileira voltada para o público infantojuvenil, lançada pelo jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva. Publicada entre 1905 e 1962, a revista foi bastante popular, com uma tiragem semanal que chegava a 100.000 exemplares. Além de literatura infantil e passatempos, 'O Tico-Tico' se destacou pelo lançamento de histórias em quadrinhos, que eram curtas e independentes, contando com a colaboração de diversos artistas brasileiros. Disponível em: <https://antigo.bn.gov.br/explore/curiosidades/acervo-tico-tico-mais-importante-revista-voltada-publico> e <https://plenarinho.leg.br/index.php/2018/01/o-tico-tico-primeira-revista-em-quadrinhos-brasil/>. Acesso em: 07 jul. 2024.

⁵ BNDigital - Disponível em: <https://antigo.bn.gov.br/explore/curiosidades/acervo-tico-tico-mais-importante-revista-voltada-publico>. Acesso em: 10 de jul. 2024

aparecia como uma sombra da poesia culta, com o objetivo de transmitir valores que deveriam ser seguidos.

Nascida em fins do século XIX e expandindo-se nos primeiros anos do século XX, a poesia infantil brasileira surge comprometida com a tarefa educativa da escola, no sentido de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão e o indivíduo de bons sentimentos. Daí a importância dos “recitativos” nas festividades patrióticas ou familiares, e a exemplaridade ou a sentimentalidade que caracterizam tal poesia (COELHO, 2000, p. 224).

Entre as diversas transformações no propósito da criação e transmissão dos textos poéticos atuais destaca-se a necessidade de cuidado com o vocabulário e com a temática. O objetivo não é mais apenas ensinar algo, mas sim cultivar no leitor o gosto por essa linguagem e, a partir daí, experimentar formas diferentes de perceber o mundo ao seu redor.

O aumento crescente de autores que escrevem para crianças e adolescentes, assim como a variedade de livros disponíveis no mercado, é um motivo de satisfação, pois contribui para a formação de novos leitores. No entanto, também suscita preocupação pela necessidade de estar atento à qualidade do material que circula e que atrai os interesses dos jovens leitores.

Foi na década de 1970 que a indústria editorial, percebendo o significativo potencial educativo da literatura direcionada ao público infantil e adolescente, encontrou nas discussões que cresciam em torno de uma mudança no sistema educacional, o caminho que impulsionou a produção de livros e recursos educativos para ampliar o conhecimento, criando, então, os chamados paradidáticos.

O termo paradidático surgiu no âmbito da indústria editorial no Brasil e é tipicamente brasileiro. Foi cunhado por Anderson Fernandes Dias, diretor-presidente da Editora Ática, no final da década de 1970, época na qual as editoras do país expandiam seu mercado com a venda de livros para uso escolar (CAMPELLO; SILVA, 2018, p. 67).

A popularização e disseminação de livros paradidáticos a partir desse período deve-se também a reformas educacionais a partir de políticas públicas,

como o PNLN - Programa Nacional do Livro Didático criado em 1937 com outra denominação e o PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola iniciado em 1998, que abriram possibilidade de aquisição dos chamados textos complementares, um conceito que posteriormente foi sendo consolidado, até que em 2010 o Ministério da Educação implantou o PNLN obras complementares (BRASIL, 2012), estabelecendo com clareza a função dos materiais que, no mercado editorial, recebem a denominação de paradidáticos. (CAMPELLO; SILVA, 2018, p. 69).

No ambiente escolar, esses livros eram principalmente destinados às aulas de Língua Portuguesa, reforçando a ideia de que a responsabilidade de desenvolver a capacidade leitora e o gosto pela leitura dos alunos recaía exclusivamente sobre essa disciplina. Era comum que os livros viessem acompanhados de encartes com uma série de questões, que seriam usadas como recursos pedagógicos pelos professores, já indicando as respostas "corretas" e

oferecendo orientações metodológicas. A utilização dessas obras era uma demanda pela complementação do conteúdo trabalhado pelos livros didáticos, daí o termo “paradidáticos”.

Alguns títulos e autores frequentemente utilizados por professores de diversas séries ainda hoje são recomendados como leitura nas escolas. Uma rápida consulta no Google utilizando os termos “lista de materiais/livros paradidáticos” revela que muitos desses livros estão presentes nas listas escolares há décadas. Entre os títulos que representam as principais escolhas de literatura infantojuvenil, destacam-se "A Droga da Obediência", de Pedro Bandeira; "Estrelas Tortas", de Walcyrr Carrasco; e "A Ilha Perdida", de Maria Dupré.

Há também aqueles, originalmente escritos para o público adulto, que conquistaram a preferência dos professores, sendo indicados para serem utilizados em sala de aula. Dentre os clássicos da literatura brasileira estão "O Cortiço", de Aluísio Azevedo; "Capitães de Areia", de Jorge Amado, além de obras de José de Alencar, Graciliano Ramos, Lima Barreto, Guimarães Rosa e diversos títulos de Machado de Assis. As principais indicações da literatura mundial incluem "Viagem ao Centro da Terra", de Júlio Verne; "A Revolução dos Bichos", de George Orwell; e várias adaptações de "Os Miseráveis", de Victor Hugo.

Essas obras, muitas vezes, não são classificadas como literatura, mas como livros paradidáticos ou material de apoio, evidenciando sua intencionalidade pedagógica. Nesse caso, o termo não define a natureza da obra, mas o uso que se faz dela.

[...] é possível observar que, atualmente, são considerados paradidáticos de Língua Portuguesa uma grande diversidade de obras, como: livros de literatura infantojuvenil; clássicos nacionais e universais (adaptados ou não), acompanhados de fichas de leitura ou de suplementos de atividades[...] (FERREIRA; MELO, 2006, p. 196-197 apud CAMPELLO; SILVA, 2018, p. 73).

A arte literária no universo escolar se une à sua função educativa e formativa, promovendo não apenas o prazer pela leitura, mas também o desenvolvimento de competências, valores e acesso ao mundo da cultura, tão importantes para os estudantes.

Como local privilegiado de letramento, o trabalho de leitura na escola deve ser acompanhado pelo professor (a), assegurando ao aluno (a) o apoio necessário para que possa articular seus conhecimentos prévios aos novos adquiridos durante a leitura, se apropriando do que foi lido para enriquecer seus saberes e, a partir daí, construir novos significados. Possibilitar que “se apodere da linguagem como instrumento de pensamento, e não simplesmente como técnica de transcrição da oralidade” (SEFFNER, 2007, p. 112).

Desde que o ser humano dominou o registo escrito o acesso e a transmissão do conhecimento são feitos pela leitura e escrita, tendo grande importância na formação dos indivíduos. Em uma época que as redes sociais e jogos eletrônicos ocupam grande parte do

tempo dos nossos jovens, somos levados a questionar qual o lugar da literatura infantil ou da literatura em geral na cultura contemporânea.

A literatura, enquanto linguagem, traduz a experiência cultural vivida pelos indivíduos, refletindo os valores, preocupações e condições sociais e políticas do período em que é produzida e por vezes também o questionando. Como manifestação artística que representa a realidade, o pensamento e as ideias através da palavra, está ligada a atividades fundamentais na vida em sociedade: a leitura e a escrita.

Embora vivamos em plena *era da imagem e do som*, o livro continua a ser o instrumento ideal no processo educativo (ou pelo menos deveria ser...). Notemos que não há meio de comunicação de massa *eficaz* que não tenha, como fundamento, um *texto*, isto é, uma rede de ideias que só as palavras podem expressar. Sem palavra que a *nomeie*, não há imagem que se *comunique* com eficácia; pois, sem corresponder a uma *representação mental/verbal* na mente do espectador, a imagem não significa nada (COELHO, 2000, p. 11, grifo do autor).

O domínio da leitura vai além do simples ato de alfabetização, que é a capacidade básica de decodificar letras e palavras. Podemos afirmar que essa habilidade se inicia mesmo antes da alfabetização, através da compreensão do mundo que a criança adquire desde cedo. A literatura para crianças desempenha um papel essencial nessa sociedade dominada pela tecnologia, exercendo uma influência significativa no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos nossos jovens em formação, sendo imprescindível que esse contato se inicie ainda na infância, para que o hábito seja criado.

Em um mundo informatizado, o acesso ao livro e ao conhecimento pode ser amplamente facilitado e expandido através do uso de diversas ferramentas digitais. Hoje, os livros digitais permitem que as pessoas acessem uma quantidade enorme de títulos de forma instantânea, a qualquer hora e em qualquer lugar. Muitas bibliotecas físicas estão digitalizando seus acervos e oferecendo acesso on-line a livros e artigos acadêmicos. Diversas plataformas de aprendizado oferecem uma gama de cursos, tanto pagos quanto gratuitos, em várias áreas do conhecimento. Além disso, tecnologias como leitores de tela e softwares de conversão de texto em fala funcionam como assistentes para pessoas com necessidades especiais.

A integração dessas ferramentas digitais de acesso aos livros não apenas amplia o universo de saberes, mas também tornam o aprendizado mais inclusivo e acessível para uma população diversa. O que preocupa é a velocidade com que as informações são disseminadas na internet dificultando a verificação da veracidade dos conteúdos. Além disso, há uma tendência preocupante de consumo superficial de informações, sem o devido aprofundamento

necessário para uma compreensão completa e crítica dos assuntos, o que compromete um aprendizado mais sólido.

Hoje, a leitura do livro não tem mais o monopólio do acesso à informação, e as práticas de leitura são em geral extensivas, mais utilitárias e menos literárias. Hoje, lemos para trabalhar, para nos informar, para nos orientar etc. Se por um lado temos essa prática extensiva e cotidiana de leitura, realizada por um grande número de indivíduos na sociedade, temos dificuldade na leitura contínua, intensiva, leitura de um livro do início ao fim, leitura de coleções e de grandes obras. A leitura dos jovens se inscreve em geral na descontinuidade e na fragmentação: leitura da resposta certa, do aviso no quadro, do questionário, do bilhete do professor, da propaganda, do cartaz etc. (SEFFNER, 2007, p. 112).

Defendo que a entrada da cultura digital não ameaça a cultura escrita, mas nos obriga a reorganizar essa prática. De acordo com Chartier, ela promove não só uma mudança na forma em que a escrita é transmitida, mas uma verdadeira revolução na leitura.

Ler em uma tela não é ler em um codex. A representação eletrônica dos textos modifica totalmente sua condição: a materialidade do livro é substituída pela imaterialidade de textos sem lugar próprio; à contiguidade imposta pelo objeto impresso opõe-se à livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à percepção imediata da totalidade da obra, que se torna possível pelo objeto que a contém, sucede uma navegação de longa duração nos arquipélagos textuais com margens moveáveis. Essas mudanças comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com o escrito, novas técnicas intelectuais. (2003, p.38).

Minhas expectativas são de que, independentemente do suporte do texto, crianças e jovens possam encontrar satisfação no ato de ler, tornando o conhecimento mais plural e participativo. Sendo a leitura a principal forma de transmissão do conhecimento, é responsabilidade dos pais, das escolas e do poder público promover esse encontro.

Cada vez que lemos entramos em contato com uma série de informações, com outras leituras, permitindo a conexão entre várias áreas do campo do saber. A natureza interdisciplinar dos textos literários torna o seu uso por outras disciplinas não só desejável como necessário. Mais do que renovar as práticas de ensino, o uso da literatura na sala de aula reflete o entendimento de que o incentivo à leitura deve ser um compromisso de toda a escola.

No ensino de história um fato pode ser apresentado a partir de uma série de linguagens, inclusive a partir de um texto literário. Sendo a literatura uma forma de recriação da realidade, ela pode nos oferecer uma visão de mundo e nos mostrar como as pessoas viviam em determinada época, servindo como meio valioso para conhecer o passado. “Existe uma relação dialógica entre o autor e o leitor da obra, e essa relação possibilita sempre um encontro entre lugares e épocas diferentes” (BITTENCOURT, 2008, p. 340). Como referencial de um contexto histórico, são representantes de seu tempo, ao serem lidas, no entanto, como qualquer fonte, elas precisam ser problematizadas e não apenas utilizadas como complemento ou ilustração.

Da mesma forma, um acontecimento ou conjuntura específica pode servir como base para a criação de romances, novelas ou filmes. A história é, sem dúvida, uma fonte de inspiração para muitas obras, incluindo da literatura infantojuvenil. No mercado editorial, encontramos diversos títulos de grande valor literário que abordam temáticas históricas a partir de diferentes gêneros, como biografias romanceadas, ficção, histórias em quadrinhos e romances adaptados.

Ao introduzir a literatura na aula de História, é importante buscar uma abordagem diferente da utilizada nos livros didáticos. Dessa forma, não estaremos apenas mudando o suporte, mas contribuindo para ampliar o conhecimento, desenvolver o pensamento crítico e questionar visões tradicionais de mundo.

As abordagens devem promover a aquisição de conhecimento por meio de estudos direcionados, além de estimular o desenvolvimento de habilidades através de debates e discussões mais livres. Não basta saber o local, a data e detalhes de um determinado acontecimento,

[...] é necessário discutir o que isso significa hoje, na realidade em que o aluno vive, na construção de sua trajetória social, como isso se integra (ou não) na forma com que ele vai falar sobre o mundo que o rodeia, construindo uma modalidade original de falar sobre aqueles acontecimentos, marcada pela situação peculiar de cada um no mundo [...] (SEFFNER, 2007, p. 113).

A prática da leitura e da escrita no ensino de história não deve se resumir a responder questionários ou copiar trechos do livro, resultando em mera memorização. Entendendo que “ler é compreender o mundo, e escrever é buscar intervir na sua modificação” (SEFFNER, 2007, p. 117), temos que procurar desenvolver no estudante a capacidade de argumentar de forma autônoma, clara e coerente, promovendo a troca de ideias e o respeito às opiniões diferentes. Esse é um grande desafio na sociedade atual e a escola tem um papel importante nesse processo.

A literatura infantojuvenil se popularizou pelo uso pedagógico, tomada como livro paradidático, sendo objeto de estudo da Educação. Mas sabe-se que essa abordagem não deve se desvincular do seu valor estético e ético, já que é destinada a um público em formação. Apesar da grande parte da produção infantojuvenil ter sido produzida para o consumo nas escolas, a autoridade do professor(a) na decisão do que deve ser lido precisa ser revista. Hoje os temas vêm se diversificando, o que reforça uma necessidade de participação dos alunos na escolha das obras. Deseja-se, também, que a experiência da leitura seja capaz de utilizar as tarefas escolares visando a melhoria da comunicação e o domínio da leitura a fim de

contribuir para a formação integral do aluno, ampliando a consciência do indivíduo sobre ele e o mundo que o cerca.

2.2 – CÍRCULO DE LEITURA COMO PRÁTICA DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

A implementação de círculos de leitura foi uma proposta da professora regente da Sala de Leitura da escola onde leciono⁶, Jenny Iglesias, com o objetivo de ser uma experiência integradora a fim de desenvolver a capacidade leitora dos alunos, entendendo como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem nas diversas áreas que formam os componentes curriculares de ensino, portanto, um compromisso de toda escola.

Até o momento, a leitura estava restrita às aulas de Língua Portuguesa, com projetos voltados para o desenvolvimento da leitura e da escrita que não envolviam as outras áreas do conhecimento. Projetos criados pela Secretaria de Educação, mas que muitas vezes estavam descolados da nossa realidade, mobilizando competências que não entravam em consonância com a capacidade leitora dos nossos meninos e meninas, que apresentam pouca fluência, vocabulário restrito e muitas vezes até deficiência na consciência fonológica, ou seja, precisam de ajuda e acompanhamento para ler. Experiências valiosas, que resultaram na ampliação do acervo da biblioteca e no fluxo nos empréstimos de livros, mas que precisavam de uma avaliação dos resultados e ajustes necessários para melhor êxito.

Os livros de literatura chegam à escola tanto pela da Secretaria de Educação Municipal como pelos programas do governo federal. O governo federal, através do PNLD, Plano Nacional do Livro e Material Didático, é responsável pela distribuição das “obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita” (BRASIL, 2017, art. 1º), para professores e estudantes das redes estaduais e municipais de todo o país.

O PNLD literário é um braço desse programa, que através da adesão feita pelas secretarias de educação ao sistema, permitem professores e gestores escolherem, a partir de um catálogo, os títulos que irão receber, ampliando o acervo de suas bibliotecas escolares. Embora haja críticas quanto ao critério de avaliação das obras inscritas, que ainda tratam a leitura literária como material de apoio pedagógico, reforçando seu aspecto utilitarista, o

⁶ Escola de Ensino Fundamental II da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro, localizada no bairro da Tijuca e que atende, principalmente, jovens da comunidade do Turano.

professor(a) pode e deve rejeitar esse caminho e trabalhar a obra de forma mais autônoma, levando em consideração as especificidades da turma, do ambiente e do projeto pedagógico da escola.

Esse programa, importante por difundir a literatura, não é suficiente para garantir o bom aproveitamento das obras recebidas, que necessita ainda de espaços adequados para formar leitores e de professores(as) qualificados para trabalhar com o acervo. As escolas do Município do Rio de Janeiro possuem Salas de Leitura⁷ com professores que atuam na elaboração de projetos junto ao acervo, desenvolvendo práticas voltadas para a promoção da leitura e formação do leitor⁸. A partir da minha atuação como professora de História nas séries finais do ensino fundamental, em parceria com a professora da sala de leitura, o círculo de leitura é praticado como uma atividade interdisciplinar dinâmica para a escola. A fim de se apropriar dessa prática, buscamos como apoio teórico as obras de Isabel Solé, especialista em estratégias de leitura e Rildo Cosson, que desenvolve metodologias para a organização e funcionamento de círculos de leitura.

A experiência foi pensada e efetivada na escola especificada, mas pode ser adaptada para contextos particulares de outras realidades. Para além da escola, nossa formação leitora deve estar em constante aprimoramento, já que ler é uma competência fundamental “em um mundo construído por meio de palavras e imagens” (COSSON, 2021, p.14). Nesse sentido, trazer consciência ao que se ler, estaria em acordo com as competências e habilidades essenciais propostas para o ensino pela BNCC e deveria ser estimulado em todos os anos de escolaridade e por todas as disciplinas.

A unidade escolar atende o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e recebe jovens principalmente do Turano, uma comunidade no bairro da Tijuca. O perfil de alunos com deficiência no processo de leitura e escrita, com dificuldades de concentração e com graves problemas disciplinares, que geram uma rotina de violência e enfrentamento é hoje o cenário existente.

A escola possui dois prédios. Um antigo, onde funcionava as turmas dos anos iniciais (que hoje já não fazem parte do público que trabalhamos), com uma sala de informática desativada (climatizada), um auditório (climatizado), um laboratório de Ciências (sem uso), uma sala de aula desativada, que virou depósito e duas salas de aula (não climatizadas) em

⁷ Denominação dos espaços de leitura das escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, em outras instituições escolares podem ser nomeadas como Bibliotecas Escolares.

⁸ Em 2023 os professores regentes da Sala de Leitura tiveram que regressar para as salas de aula, para suprir a falta de professores de diversas disciplinas, implicando, na prática, em um obstáculo a continuidade de projetos de mediação de leitura.

funcionamento. No térreo do prédio novo ficam, a sala dos professores, o refeitório, o almoxarifado, a secretaria, a sala da direção e da coordenação, todas essas dependências climatizadas. No primeiro andar estão, a sala da inspetoria, onde ficam os livros didáticos, 3 salas de aula climatizadas e 2 salas de aula que foram transformadas em Sala de Leitura e Biblioteca (também climatizadas). O banheiro do andar foi desativado, servindo de apoio a essa sala. No segundo andar estão os banheiros masculino e feminino e 5 salas de aula (climatizadas). Há uma área coberta de recreação, uma quadra descoberta e banheiros no pátio.

Atualmente funciona em turno único, com a duração de sete horas (7h30 às 14h30), distribuídos em sete tempos com 50 minutos de aula, um recreio de 20 minutos e um horário de almoço de 50 minutos. Possui 3 turmas de sexto ano, 2 turmas de sétimo ano, 2 turmas de oitavo ano, duas turmas de nono ano e 2 turmas de Correção de Fluxo Escolar, que atendem alunos com defasagem idade-série. As turmas possuem uma média de 30 alunos.

A matriz curricular é formada por componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira) e pela Parte Diversificada (Tecnologia e Inovação, Círculo de Leitura, Projetos Integradores, Estudo Orientado, Eletivas e Projeto de Vida). As aulas de História possuem 3 tempos semanais.

A Sala de Leitura, ambiente onde a prática é efetivada, é composta por duas salas, um pequeno corredor e uma área⁹. Em uma das salas ficam a mesa de atendimento da professora regente, o acervo e mesas grandes (para realização de trabalhos) com cadeiras acolchoadas, na outra sala ficam os livros que estão sendo trabalhados na leitura coletiva, a mídia (projektor, laptop e caixa de som) e cadeiras *acolchoadas*, geralmente ordenadas de forma circular para o trabalho com os círculos de leitura. A escola possui internet, mas a conexão disponibilizada não suporta a demanda

Saber ler e escrever são capacidades fundamentais em contínuo processo de desenvolvimento e não devem estar limitadas às aulas de Português. A tarefa de ensinar interpretar o que se lê deve ser também dos professores de outras disciplinas, em todos os níveis de escolaridade. Para Solé, deveria ser um Projeto Curricular envolvendo os docentes da escola “vincular o objetivo de aprender a ler ao objetivo de ler para aprender” (1998).

O círculo de leitura é uma das muitas estratégias de leitura que podem ser praticadas na escola com esse objetivo. Definindo de forma simples, pode-se entender o círculo de

⁹ Antigo banheiro onde ficam prateleiras que guardam material de papelaria, usado nos projetos e um tanque.

leitura como uma “reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para partilhar a leitura de forma mais ou menos sistematizada” (COSSON, 2021, p.29). No ambiente escolar essa prática é orientada, modelada e mediada pelo professor.

Em uma turma de trinta alunos, certamente teremos jovens com compreensão leitora em diferentes níveis de desenvolvimento, mas isso, segundo Cosson, não é um problema, “pois a dinâmica da leitura compartilhada pode compensar facilmente as dificuldades enfrentadas individualmente” (2021, p.45).

Frequentemente nas aulas de História os textos dos livros didáticos são lidos em voz alta pela turma, mas não há uma sistematização de atividades que explorem coletivamente essa leitura. Solé fala que é comum depois da leitura de um texto o professor passar um questionário para saber se o texto foi compreendido. Trata-se, portanto, de uma avaliação, o produto final, quando se encerra um conteúdo trabalhado, centrando-se no resultado.

Entretanto, não se intervém no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la, em suma – e mesmo que isso possa aparecer exagerado - não se ensina a compreender (1998, p.45).

Para que o círculo de leitura funcione é preciso fomentar a disposição de “cada leitor oferecer aos outros a sua interpretação, de ouvir e ser ouvido, de participar do diálogo consigo e com o mundo” (COSSON, 2021, p.118). Os círculos de leitura, além de uma ferramenta de ensino para formação de leitores, tornando o aluno consciente do fazer, segundo Cosson, também contribuem para “estreitar os laços de solidariedade com os colegas da turma, em um movimento de aprendizagem colaborativa” (2021, p.24).

Em termos práticos, porém, ler exige disciplina e empenho, dessa forma, um cuidado que o(a) professor(a) deve ter é deixar isso claro para os alunos(as). Paulo Freire em conversa com Myles Horton, um educador estadunidense, declara ser irresponsável sugerir que ler e estudar é algo fácil.

[...] para mim é muito difícil começar a estudar. Estudar não é uma tarefa livre. Não é dom. Estudar é trabalhoso, duro, difícil. Mas dentro da dificuldade, a felicidade começa a ser gerada. Em um determinado momento, subitamente ficamos totalmente felizes com os resultados, que surgem por termos sido sérios e rigorosos (2011, p. 170).

A fim de que se consiga o envolvimento da classe, ou seja, que haja o acompanhamento da leitura, a participação deve ser motivada pelo prazer, pelo interesse e não pela obrigação. Para Solé, “é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetivar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura” (1998, p.54). Para que isso ocorra é importante que

o leitor conheça o que vai ler e para que vai ler, que tenha a ajuda necessária e que seja motivado.

Entendendo, como Cosson (2001), o círculo de leitura realizado no ambiente escolar, como uma estratégia de leitura compartilhada por um grupo de alunos mediados por um professor(a) com o objetivo de discutir um texto, é necessário que essa atividade seja sistematizada.

A organização das etapas de um círculo de leitura, por mais que ela possa sofrer alterações de acordo com as necessidades que certamente surgirão, é fundamental para o seu sucesso. Tomando cuidado para que essa prática não vire uma tarefa escolar, mas que seja uma experiência prazerosa de diálogos e de descobertas.

A escolarização da literatura, ou seja, a submissão de um determinado conhecimento ao ensino escolar é inevitável, pois é da “essência da escola a instituição de saberes escolares que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2006, p.47 apud ROSSI, 2019 p.16). O que não deve ocorrer é engessar a leitura com atividades avaliatórias limitadoras dos “sentidos do texto, reduzido, muitas vezes, a um número restrito de observações classificadas como certas” (ROSSI, 2019 p.15).

Como qualquer atividade realizada no ambiente escolar é preciso planejar. As etapas a seguir foram pensadas como uma orientação, a fim de auxiliar a implementação de círculos de leitura no ensino fundamental. Uma direção possível para realizar com êxito o interesse dos alunos pela leitura. Entendendo que esse deve ser um planejamento vivo, aberto a pequenos ajustes necessários durante a prática.

- Escolha da obra
- Cronograma
- Ambientação / Instrução
- Prática
 - Primeiro encontro
 - Manuseio/ parte externa/ elementos pré-textuais
 - Conhecimento prévio
 - Sugestões de atividades para a rotina de leitura
 - Culminância
- “Diário de bordo”
- Desafios

ESCOLHA DA OBRA

O planejamento do círculo de leitura tem início com a escolha da obra que será lida. Cosson sugere que a indicação da obra parta dos alunos com a orientação do professor e que o círculo de leitura seja uma atividade realizada pela turma dividida em grupos, “assim em uma turma de 30 alunos divididos em grupos de 5 alunos, 10 a 12 títulos são suficientes para se proceder a seleção” (2021, p.44). Essa não é uma realidade possível nas escolas em que leciono, primeiro porque os acervos das escolas não possuem a quantidade suficiente de obras para se trabalhar dessa forma e segundo porque acompanhar ao mesmo tempo vários círculos de leitura em uma mesma sala de aula seria inviável.

Dessa forma o critério adotado para a escolha da obra a ser lida foi:

- Indicação de livros infantojuvenis, adequados à capacidade leitora dos estudantes.
- Obras de reconhecido valor literário.
- Disponibilidade de exemplares que proporcionasse cada aluno acompanhar a leitura com um livro.
- Obras que pudessem introduzir temas de estudo, provocando discussões no campo da História.

Como nesse caso o aluno não participa do processo seletivo, é importante sensibilizar os alunos estimulando interesse pela obra, isso pode ser feito munindo-os de conhecimentos prévios.

A leitura de textos longos é um grande desafio da nossa atualidade, em que a comunicação está cada vez mais ligada a textos curtos, informações rápidas, fragmentadas. Alguns professores preferem trabalhar com textos curtos que podem ser lidos de uma única vez, mas Cosson alerta “que para um círculo de leitura esse não é um critério de seleção. Ao contrário, um livro um tanto mais volumoso possibilitará a realização de mais de um encontro e treinará o aluno para ir aprimorando sua interpretação ao longo das discussões” (2021, p. 44).

Embora minha realidade não permita que haja uma liberdade na escolha da obra e a leitura seja uma atividade obrigatória, já que se trata de uma atividade escolar, sua interpretação deve ser livre e o conhecimento adquirido deve partir das discussões coletivas.

CRONOGRAMA

O professor deve estabelecer um calendário de leitura da obra como guia da atividade, mesmo que esse calendário precise ser alterado e extrapole o tempo previsto.

Como a proposta aqui é que a leitura seja feita de forma coletiva, em voz alta ou de modo silencioso e que haja discussão do que foi lido, é importante reservar um ou dois tempos semanais para essa atividade. Os encontros precisam acontecer de forma sistemática, para criar uma rotina de leitura. Observar um mês ou bimestre que tenham menos interrupção no calendário, por motivos de feriados, provas ou atividades da escola, pode ser um critério de escolha.

A previsão do quanto será lido por dia da obra vai variar de acordo com a capacidade leitora da turma, com a concentração da turma no dia, com o modo em que está sendo lida (voz alta ou silenciosa). A quantidade de leitura diária não deve ser uma preocupação, pois o mais importante é que não deixe de ocorrer a leitura da semana, a discussão do texto ou o cumprimento de tarefas relacionadas a leitura.

AMBIENTAÇÃO / INSTRUÇÃO

O professor (a) deve explicar o funcionamento do círculo de leitura para a turma. Como a atividade vai ser praticada (leitura e discussão), quando (dia, frequência e tempo), onde (sala de leitura, pátio, auditório, sala de aula), modo de leitura (silenciosa ou em voz alta). A leitura em voz alta ajuda na compreensão daqueles que tem dificuldade em decifrar o texto ou não dominam a prática silenciosa, mas é necessário a escuta para que a interpretação se complete no diálogo.

Cosson propõe fazer uma “encenação” com um texto curto, “quando o professor e os alunos ensaiam e treinam as diversas etapas de um círculo de leitura” (2021, p.66). Esse treinamento pode ser feito em uma aula anterior ao início da leitura da obra.

O treinamento trata-se da leitura e da formulação de questões que vão ajudar na discussão do texto. Essas questões são apresentadas por Cosson (2021) como fichas, que ele chama de cartões de funções, que são divididos da seguinte maneira:

Questionador

Iluminador de passagem

Conector

Dicionarista

Sintetizador

Pesquisador

Analista de personagem

Registrador

Essas funções, como assinala Cosson, estão em muitos livros sobre círculos de leitura e podem ser adaptadas de acordo com o texto a ser trabalhado (2021, p.84). Trata-se de fazer perguntas ao texto, levantar questionamentos, pontuar passagens importantes, estabelecer conexões com o mundo em que vive, selecionar termos ou palavras desconhecidas, levantar informações extras, analisar os personagens e suas ações, sintetizar o que foi lido e registrar o que foi descoberto pelo grupo.

Essas fichas ajudam a entender o sentido de um texto, trazendo-lhe um significado. São como anotações que fazemos nas margens dos livros com questões, dúvidas e hipóteses ou fichamentos individuais, mas que no círculo de leitura se farão no coletivo, aumentando o comprometimento do leitor com o texto.

No círculo de leitura é importante fazer com que os alunos atuem, dar funções para que progressivamente eles se tornem mais importante que nós (professores/as), até serem capazes de formularem questões para o texto lido, participando de forma mais ativa nos debates.

PRÁTICA

A efetivação da leitura demanda três etapas, o ato de ler, que pode ser praticado de forma silenciosa ou em voz alta; o compartilhamento, que se trata da discussão sistematizada do que foi lido, com as questões fomentadas pelos participantes ou encaminhadas pelo professor(a); e os registros, desdobramento de atividades planejadas a partir das duas etapas anteriores. Os registros podem ser atividades formativas, fichas, resumos e diários de bordo que vão auxiliar na compreensão e interpretação do texto e gerar material para que o professor(a) possa identificar alguma dificuldade no processo intervindo na condução do círculo, a fim de que se molde ao desenvolvimento da turma.

No primeiro encontro, o livro vai ser distribuído para que a turma possa manusear e as questões vão ser conduzidas pelo professor.

O professor(a) deve começar apresentando as partes de um livro (externas e internas). A partir do título e o subtítulo, quando houver, pode-se instigar a construção de hipóteses sobre o texto que será lido. O elemento visual também deve ser trabalhado, levantando questões. A contracapa, além de informar o leitor sobre o conteúdo da história, convidando-o a leitura, pode provocar também a troca experiências prévias. Propor como primeira atividade uma ficha com a identificação do autor, do ilustrador, do gênero da obra e as primeiras informações sobre a história.

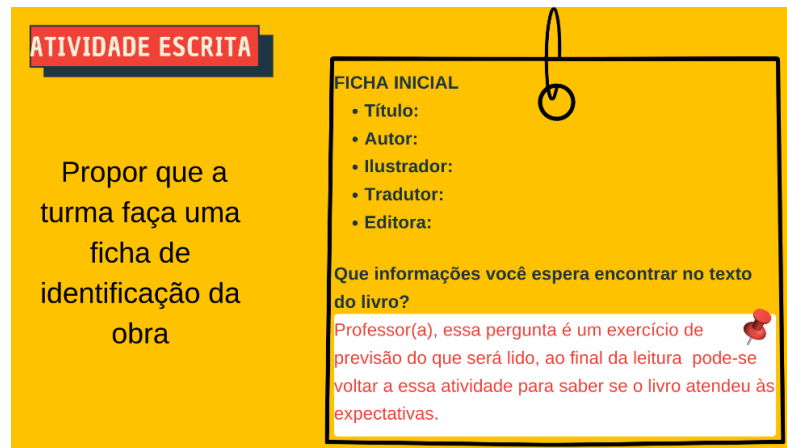


Imagem 3- Montagem feita no aplicativo CANVA para a produção do material pedagógico. Fonte: elaboração própria, 2022.

A proposta de trabalhar obras que tenham uma temática histórica, não limita o público leitor. Se o texto estiver de acordo com a faixa etária, “estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado do mesmo, terá muitas possibilidades de poder atribuir-lhe significado” (SOLÉ, p.124, 1998).

Munir os estudantes de conhecimentos prévios, não só sobre a obra que será lida como também, nos casos dos romances históricos, sobre o contexto histórico abordado é um caminho importante para facilitar a compreensão do que virá.

Após o primeiro encontro, onde o tipo de texto, o autor e a história serão apresentados pode-se preparar atividades que informem o leitor da temática histórica abordada pela obra, através de trocas de experiências prévias da turma, com um texto de apoio, através de um filme, com uma aula invertida, com uma pesquisa ou com o próprio texto do livro didático. Dessa forma todos estarão preparados para seguir na tarefa.

DIÁRIO DE BORDO

O “diário de bordo” trata-se do registro da prática realizada diariamente com as turmas, com anotações relevantes das ações, da interação dos alunos, das dificuldades surgidas, dos caminhos trilhados. Um instrumento que auxilia na reflexão do processo da dinâmica dos círculos de leitura e na análise das questões que se revelam no cotidiano. São registros pessoais do(a) professor(a), que servem como um relato das ações no momento em que ocorrem, preservando emoções e sensações que poderiam se perder com o tempo se não fossem documentadas. O objetivo desse diário é, acima de tudo, registrar as experiências vivenciadas, incluindo aspectos que funcionaram bem, desafios encontrados e aquilo que ainda necessita de aprimoramento, de modo a preservar informações valiosas e melhorar futuras práticas.

DESAFIOS

Praticar a leitura em um grupo grande, com uma turma de 30 alunos, parece uma atividade desafiadora e de fato é. Às vezes não avançamos o quanto planejamos, às vezes as brincadeiras e dispersão prejudicam a atividade.

É comum nos depararmos com obstáculos no processo de desenvolvimento do hábito de leituras de jovens, principalmente quando ocorrem em espaços formais, como nas escolas. Comportamentos indesejáveis de apatia, desconcentração, conversas excessivas, falta de motivação e indisciplina, podem prejudicar a tarefa de ler coletivamente e muitas vezes é preciso interromper o círculo de leitura ou até abandoná-lo por um tempo.

Mas em geral, mudanças no modo de leitura (silenciosa ou em voz alta), escolha de textos curtos (treinar a turma elaborar questões, prever, opinar, resumir, comparar) e promoção de atividades para direcionar a leitura, são ações que contribuem para o êxito do círculo de leitura.

As estratégias para desenvolver a capacidade leitora dos alunos criam condições para ler de forma autônoma textos variados e assim aprender a partir deles. Integrar a leitura literária ao ensino de História, através de círculos de leitura, na perspectiva que a articulação entre esses campos de conhecimentos possa cooperar, favorece o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e consciente e gera o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para todos os alunos, para além dos conteúdos, embora partindo deles.



Imagem 4 - Foto do círculo de leitura com a turma 1801, da obra infantojuvenil *Ludi na Chegada e no bota-fora da Família Real* em 2022 no pátio da escola. Nesse dia a leitura foi realizada no pátio, pois a Sala de Leitura estava ocupada. Acervo pessoal.



Imagem 5 - Foto do círculo de leitura com a turma 1801 da obra infantojuvenil *Ludi na Chegada e no bota-fora da Família Real*, em 2022 na Sala de Leitura da escola. Acervo pessoal.



Imagem 6 - Foto do círculo de leitura com a turma 1801 da obra infantojuvenil *Ludi na Chegada e no bota-fora da Família Real*, em 2022 na Sala de Leitura da escola. As carteiras estavam organizadas em fileiras, pois nesse dia foi passado um vídeo em comemoração aos 200 anos da independência do Brasil. Acervo pessoal.



Imagem 7 - Montagem de fotos da produção de atividades a partir da leitura do livro *Mandela: o africano de todas as cores*, com a turma 1901, na Sala de Leitura da escola, em setembro de 2023. Acervo pessoal.

CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA DOS CÍRCULOS DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Quando penso na natureza interdisciplinar dos círculos de leitura, percebo que a compreensão de um texto ganha novos contornos ao se articular com diferentes saberes, enriquecendo o debate por meio da colaboração das disciplinas envolvidas.

Refletir sobre a interdisciplinaridade na educação é se incomodar quando um aluno questiona a razão de aprender um determinado conteúdo. Frequentemente, a fragmentação das disciplinas dificulta a percepção de que aquilo que os (as) professores (as) ensinam não está apenas nos livros didáticos, mas no nosso dia a dia, na sociedade em que estamos inseridos. Sua finalidade não deve ser simplesmente reproduzir o conhecimento pronto de forma isolada, mas criar maneiras de conectar as múltiplas dimensões que um objeto de estudo pode abranger.

A interdisciplinaridade se apresenta, então, como uma necessidade, principalmente a partir do segundo seguimento do ensino fundamental, quando o conhecimento é socializado por professores (as) especialistas de diversas áreas. Assim, surge o desafio de considerar como realizar, na prática, a interdisciplinaridade, quais disciplinas podem ou devem buscar essa conexão e em qual momento isso deve ocorrer.

Nas escolas, é comum encontrar projetos envolvendo diversas áreas, como feiras de conhecimento, festas comemorativas, jornais estudantis, exposições de trabalhos, mostras de cinema e visitas a museus. Essas iniciativas contam com a colaboração de diferentes disciplinas e possuem um potencial educativo indiscutível, embora não sejam necessariamente consideradas atividades interdisciplinares. As áreas estão ali presentes, mas nem sempre em diálogo e muitas vezes sem a participação dos professores (as) na elaboração de um planejamento integrado. Falta também uma avaliação para acompanhar a promoção de aprendizagem, a motivação dos estudantes e o envolvimento da comunidade escolar.

Esse capítulo busca refletir sobre a mediação da leitura compartilhada de quatro obras infantojuvenis que encontram no diálogo com o passado o fio condutor de suas histórias. Conduzida pelo círculo de leitura busco analisar as contribuições da literatura para a construção do conhecimento histórico e para a formação do aluno leitor, ilustrando a discussão teórica apresentada nos capítulos anteriores.

Sabe-se que a consciência histórica e o letramento dos indivíduos são processos de aprendizados que se iniciam no convívio social, antes mesmo da escolarização, mas a

sistematização desses conhecimentos, capacitando o sujeito a buscar sentido na comunicação escrita, utilizando-a de forma eficaz, a fim de desenvolver a autonomia e o domínio do saber adquirido é uma importante função da escola.

Resistindo aos limites impostos pelas condições precárias de trabalho, os baixos salários, as turmas lotadas, que intensificam e dificultam o trabalho dos docentes, a falta de material e tantos outros desafios que precisam ser levados em consideração, a intenção é apontar caminhos para uma prática interdisciplinar que explore a pluralidade dos espaços de convívio, potencializando os laços entre as disciplinas e os professores (as) na produção do conhecimento. A demanda que motivou esse trabalho foi a necessidade de ações pedagógicas que desenvolvessem o letramento literário e histórico de forma prazerosa e em interação com o cotidiano escolar.

As primeiras experiências aconteceram antes da pandemia da Covid 19, em 2016, com o livro *Ludi na Revolta da Vacina: uma odisséia no Rio Antigo*, de Luciana Sandroni e em 2017 com a obra *Diário de Pilar no Egito*, de Flávia Lins e Silva. Após a pandemia, em 2022, o projeto de círculo de leitura deu continuidade com a obra *Ludi na Chegada e no bota-fora da Família Real*, também de Luciana Sandroni. Para um maior aproveitamento da leitura, buscávamos no acervo obras que abordavam os períodos históricos trabalhados durante o ano letivo da turma.

Dessa forma, a partir da unidade temática presente na BNCC que propõe o estudo das sociedades antigas, tendo como objeto de conhecimento os egípcios na Antiguidade da África, foi selecionada a obra *Diário de Pilar no Egito* para o 6º ano. O livro *Ludi na Chegada e no bota-fora da Família Real*, foi levado para o 8º ano, contemplando a unidade temática que visa identificar os processos de independência nas Américas. A fim de analisar as contestações e a vida cultural durante Primeira República, objeto de conhecimento para o 9º ano, foi escolhida a obra *Ludi na Revolta da Vacina*.

Desde que comecei a levar a literatura para as aulas de História não tive a oportunidade de contato com o 7º ano, dessa forma, não busquei nos acervos das escolas obras que atendessem os conteúdos previstos especificamente para esse grupo. O livro *Mandela: o africano de todas as cores*, embora aborde um regime que legalizou a segregação racial no século XX, encontra no período da colonização da África do Sul, a partir do século XVII, a origem da exclusão racial, que se mantém ainda hoje. As décadas de violência discriminatória, que não se iniciam no apartheid, assim como não terminam depois de seu fim, é parte da história que deveria receber mais espaço de reflexão, portanto, um tema relevante e que contempla todos as etapas do ensino.

Os círculos de leitura eram realizados na Sala de Leitura, onde eu disponibilizava 01(um) tempo, da carga horária de 03 (três) tempos por semana da aula de História para a prática da leitura em parceria com a professora regente da Sala de Leitura. O espaço, composto por duas salas preparadas para a prática, tinha em um dos ambientes cadeiras organizadas em círculo, que eventualmente recebia outra arrumação, quando o planejamento do dia previa assistir vídeos ou filmes. Na outra sala ficavam carteiras dispostas em grupos, para realização de atividades que precisavam do apoio de mesas.

A partir de 2023 a parceria com a professora Jenny Iglesias foi interrompida pelo deslocamento dos professores(as) regentes da Sala de Leitura para as salas de aula, a fim de cobrir as carências de docentes em diversas disciplinas. Buscando a continuidade da atividade passei a conduzir sozinha os encontros, introduzindo os círculos de leitura como prática regular nas aulas de História. Os laços com a professora continuaram, com trocas de experiências, conversas nos corredores e com o planejamento conjunto na elaboração de projetos a partir das leituras realizadas durante o ano, que detalharei mais adiante.

Entre os muitos desafios em seguir com a prática sozinha posso apontar alguns obstáculos em ler com um classe numerosa sem parceria: a impossibilidade de separar o grupo para realizar atividades simultâneas; o cuidado com a dispersão da turma na hora de uma discussão; o prejuízo no apoio dado aos alunos com dificuldades no acompanhamento da leitura; a ausência das contribuições da disciplina de Língua Portuguesa para a compreensão do texto; “a disputa” pelo uso da Sala de Leitura, devido a falta do (a) professor(a) regente para organizar os dias e horários do espaço.

No ano de 2023 passei a ministrar nas escolas onde leciono, nos municípios do Rio de Janeiro e de Angra dos Reis, a disciplina Projeto de Vida, onde utilizava o momento disponível para praticar a leitura com as turmas. Dessa forma, com essa disciplina eletiva, havia a disponibilidade do círculo de leitura ser desenvolvido em dois tempos na semana, podendo ampliar as atividades planejadas para treinar a leitura e buscar temas que atendessem esse componente curricular, mas que também garantisse o lugar da história na produção do conhecimento.

Projeto de Vida é uma disciplina eletiva que foi introduzida no currículo sem uma formação prévia dos docentes, podendo ser ministrada por todos os (as) professores (as) da unidade escolar, que o fazem, geralmente, por necessidade em cumprir a carga horária prevista pelas redes de ensino.

No Município do Rio de Janeiro a disciplina faz parte das escolas de turno único, com a carga horária de 02 tempos semanais (50 minutos) e tem um objetivo amplo, que contempla

todos os anos de escolaridade, norteado pelas competências gerais da educação básica da BNCC. As disciplinas Eletivas têm como característica comum “favorecer projetos nos diferentes campos de conhecimento” (Material orientador da parte diversificada da matriz curricular – RJ, 2022 p.7), cabendo ao (a) professor (a) elaborar seu plano de curso. O documento orientador propõe uma aprendizagem interdisciplinar e sugere “pensar a Eletiva de acordo com a infraestrutura e recursos da escola, com a realidade do estudante e com as possibilidades de aprofundar conteúdos” (Ibid, p.13). A partir dos objetivos gerais e específicos, as Eletivas podem ser organizadas em categorias ou eixo temáticos, dessa forma, procurei aproximar os círculos de leitura de obras com narrativas históricas aos seguintes eixos:

Eixo Aprofundamento em áreas

Matemática e língua portuguesa: preparatório para processos seletivos; Matemática divertida; **Por dentro da história.**

Eixo Relações étnico-raciais

Narrativas insurgentes: personagens negros e indígenas na história (gêneros literários e recursos de escrita a partir do uso do biográfico).
(p.14, grifo meu)

Norteado também pelas competências gerais da BNCC, no Município de Angra dos Reis a disciplina Projeto de Vida visa promover habilidades que auxiliam a formação integral dos estudantes no ambiente educacional, integrada aos saberes das outras áreas de conhecimento da matriz curricular. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a disciplina tem carga horária de 02 tempos semanais de 50 minutos e compõe a parte diversificada do currículo. Em 2022 os professores receberam uma breve instrução a distância com um curso de 01 hora, ministrado por professores da rede que ocupam o cargo de coordenadores da Educação Básica da Secretaria de Educação, Juventude e Inovação (SEJIN), com orientações para se trabalhar a disciplina a partir de eixos temáticos. Com vistas a dialogar com a disciplina, aproximei a minha área de conhecimento atendendo aos objetivos que buscam:

[...] desenvolver o autoconhecimento e a autorregulação que permitirão vivenciar o tempo presente de forma consciente e planejar o futuro [...] valorizando seus conhecimentos prévios e a análise crítica da realidade vivenciada [...] considerando a importância de promover a formação integral do estudante e de articular esse componente às habilidades desenvolvidas nas demais disciplinas escolares da rede municipal (DOC- SEJIN, 2022, p.90).

Dialogando com as habilidades apontadas no documento, levei para um bimestre do ano letivo dessa disciplina o círculo de leitura com a obra *Mandela: o africano de todas as*

cores. O livro chegou à escola em grande quantidade, mais de 200 exemplares, entregue pelo governo federal como apoio a ações voltadas para a formação de leitores a partir da literatura.

Das turmas onde o círculo de leitura com obras literárias para jovens leitores foi realizado, buscando textos onde a narrativa se encontrava com fatos históricos, apenas em uma classe a experiência não deu certo. Dessa forma, tive que entender que algumas características da turma me impediam de prosseguir, não conseguindo despertar o interesse pela leitura e nem pelo contexto histórico. A baixa assiduidade, impontualidade, problemas disciplinares graves dificultaram o envolvimento da classe com a proposta, impossibilitando encontros sucessivos e regulares.

Os quadros abaixo apresentam o ano, a série, a escola e a disciplina em que os círculos de leitura ocorreram, especificando a obra e se houve parceria com as professoras que atuam nas Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares.

Quadro 1 – Círculo de leitura na escola municipal do Rio de Janeiro

OBRA	ANO	SÉRIE	DISCIPLINA	HOUVE PARCERIA?
Ludi na Revolta da Vacina: uma odisseia no Rio Antigo	2016	6º ano	História	SIM
	2023	9º ano	História	NÃO
Diário de Pilar no Egito	2017	6ºano	História	SIM
Ludi na Chegada e no bota-fora da Família Real	2022	8º ano	História	SIM
	2023	8ºano	Projeto de Vida	NÃO
Mandela: o africano de todas as cores	2023	9º ano	História	NÃO
		9º ano	História	NÃO

Quadro 2 – Círculo de leitura na escola municipal de Angra dos Reis

Mandela: o africano de todas as cores			
ANO	SÉRIE	DISCIPLINA	HOUVE PARCERIA?
2023	7º ano	Projeto de Vida	NÃO
	8º ano	Projeto de Vida	NÃO
	9º ano (EJA)	História	NÃO
	9º ano (EJA)	Projeto de Vida	NÃO

3.1 MANDELA: O AFRICANO DE TODAS AS CORES – A NOVA ÁFRICA, HISTÓRIA E RESISTÊNCIA.

O livro de Alain Serres¹⁰, ilustrado por Zaü¹¹ foi entregue pelo governo federal às escolas do ensino fundamental através do PNLD¹² literário e contribui para despertar o interesse em discutir questões que ainda nos afligem, oportuniza o conhecimento de fatos e personalidades relevantes da história e traz reflexões que nos conectam ao mundo atual.

A obra é dividida em duas partes. A primeira parte conta a vida de Nelson Mandela, sua infância, a tomada de consciência política e social ainda na juventude, que o aproxima da luta contra o apartheid, os anos de prisão até a conquista da liberdade e a chegada ao poder em seu país.

Contar uma história é narrar e enumerar. Essas duas significações do verbo contar assumem particular importância na narrativa da história. As datas, a cronologia, o tempo, são categorias explicativas da história, contribuindo para organizar e possibilitar a compreensão de trajetórias (SEFFNER, 2007, p. 112-113).¹³

Outra narrativa se apresenta através da ilustração. Junto ao texto verbal está o texto imagético, ocupando as mesmas páginas, do início ao fim, importante na construção de sentidos para a obra e oportunizando o acompanhamento da leitura por alunos não alfabetizados. As cores surgem como elementos fortes de comunicação, traduzindo as fases da vida de Mandela.

Na segunda parte, a seção "Para compreender melhor", contém informações importantes sobre a história da África do Sul, que contribuem para a compreensão do tema e uma biografia de Mandela, com fotos que marcam os diversos momentos de sua vida. Seu formato grande facilita o manuseio e a leitura compartilhada em sala de aula.

O texto e a ilustração são de autoria de dois franceses que tem o trabalho voltado para público infantojuvenil, dedicando-se a despertar o interesse dos jovens por questões atuais. A escrita poética combinada com uma bela ilustração convida o leitor a se envolver com os personagens e períodos históricos tratados. O livro também é bem recebido pelos adultos, que

¹⁰ Alain Serres nasceu em 1956, em Biarritz, França, e foi professor de crianças pequenas por treze anos. Além de ser autor de mais de oitenta livros infantis, Serres também é poeta e fundador da Rue du Monde, editora criada em 1996 e que publica exclusivamente livros para crianças e jovens leitores.

¹¹ Zaü, pseudônimo de André Langevin, é um ilustrador francês, nascido em Rennes em 25 de abril de 1943. Zaü primeiro trabalhou com publicidade, depois publicou seu primeiro álbum juvenil em 1966 na École des loisirs. Em seguida, ilustrou vários livros destinados aos jovens, nomeadamente colaborando com Éditions Bayard e Rue du Monde. Em 2011, recebeu o Grande Prêmio de Ilustração pelo álbum documentário *Mandela, l'Africain multicolore*, sobre texto de Alain Serres (Rue du monde).

¹² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a distribuição gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias para professores e estudantes da rede pública da educação básica no Brasil

¹³ SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara C. B. et alli (orgs). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 8.ed. Porto Alegre: Edição Universidade/UFRGS, 2007. P.109-122.

se mostram impactados ao saberem sobre as práticas discriminatórias e desumanas impostas aos negros sul-africanos.

O livro foi lido de forma integral por turmas de 7º, 8º e 9º ano do ensino regular e do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante as aulas de História e de Projeto de Vida ao longo de um bimestre. Embora Mandela seja uma personalidade pouco conhecida entre os alunos, a resistência ao regime violento de segregação racial logo atrai o interesse e a curiosidade dos jovens pela sua trajetória de vida e de luta.

Apresentei o livro que iríamos ler, distribuído um exemplar para cada aluno. Como etapa importante da leitura começamos explorando a capa, primeiro contato do leitor com a obra. Após um tempo livre para manusear o livro perguntei se sabiam quem foi Mandela.

Poucos já tinham ouvido falar em Mandela e alguns não sabiam nem que se tratava de uma pessoa e então começavam a buscar referências.

- Professora, Mandela é uma favela.
- Também é o nome de uma escola, não é professora?

O subtítulo já indicava que se tratava de uma pessoa “o africano de todas as cores”, assim como antecipava a visão de Mandela como um indivíduo que buscava a justiça racial através da unificação dos povos “de todas as cores”.

A partir daí todas as informações da capa e da contracapa precisam ser trabalhadas a fim de buscar elementos que se relacionem com a narrativa, estimulando os(as) alunos(as) a fazerem previsões sobre o conteúdo do texto. Uma estratégia importante não só para envolver o leitor, preparando-o para a leitura, como para informar o(a) professor(a) sobre as lacunas que precisam ser preenchidas para que o texto seja compreendido.

Fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um dos seus componentes. Para realizá-las, baseamo-nos na informação proporcionada pelo texto, naquela que podemos considerar contextual e em nosso conhecimento sobre leitura, os textos e o mundo em geral (SOLÉ, 1998, p.32).

Na contracapa, elemento do livro que informa sobre a narrativa, o autor traz de forma resumida o necessário para situar o leitor na temática histórica da obra. Nela aparece o primeiro nome pelo qual Mandela era conhecido; expressa sua relevância internacional apresentando-o como líder da resistência contra o apartheid, termo ainda ignorado pela maioria dos alunos (as); situa no tempo e no espaço o período histórico tratado; aponta fatos significativos de sua biografia, a luta, a prisão, a liberdade e a chegada ao poder.

Nelson Mandela é um símbolo de coragem e paz para toda a humanidade. Amado e admirado no mundo inteiro, liderou a resistência contra décadas de apartheid na África do Sul. Depois de 27 anos na prisão, Mandela reconquistou enfim a liberdade e, em 1994, foi eleito o primeiro presidente negro de seu país. (SERRES, 2014).

A primeira atividade preparada foi, então, o preenchimento de uma ficha, onde a classe deveria informar o título e subtítulo, os dados de quem escreveu e ilustrou a obra, a editora, a tradução. Na mesma ficha é reservado um espaço para que o leitor levante questões que esperam ser respondidas pelo texto, estimulando-os a formular hipóteses.

Mandela aparece na capa com o punho cerrado e erguido, perguntei o que aquele gesto significava. E as contribuições começaram a surgir.

- É um gesto de resistência, professora.
- Ele está mostrando força.
- É um gesto de “joinha”.

Dessa forma percebi que era necessário propor uma pesquisa que levassem os alunos a entenderem o significado do punho erguido, que aparecia logo na capa do livro. O resultado da pesquisa foi compartilhado em um encontro posterior, onde foi discutido o que faria sentido ou não no contexto do apartheid.

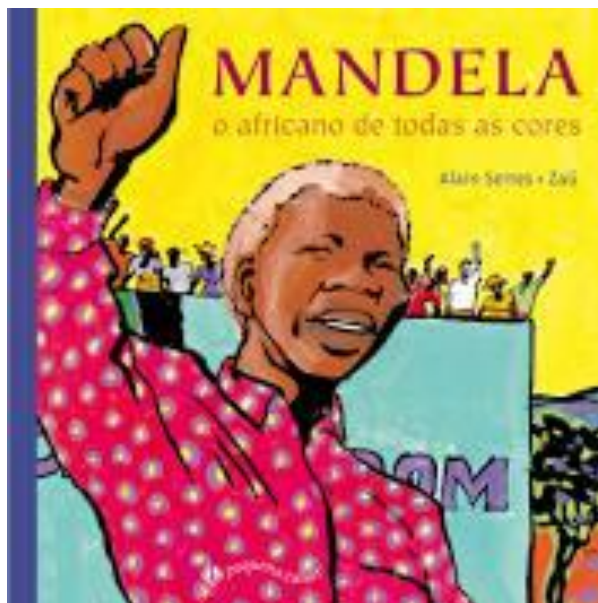


Imagem 8 – Capa do livro. Fonte: SERRES, Alain. *Mandela: o africano de todas as cores*. Ilustrações de Zai. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

Buscando uma compreensão melhor do período histórico achei pertinente trabalhar com os estudantes algumas referências contextuais. Os autores da obra tiveram o cuidado de fornecer um material, reunindo 10 palavras-chave com informações sobre a África do Sul, ajudando o leitor a adquirir o conhecimento adequado para atribuir significado ao texto.

Após a leitura com a turma do texto informativo, foi orientado que formassem grupos a fim de fazerem resumos sintetizando cada palavra-chave: apartheid, CNA, colonização, economia, esperança, geografia, línguas, população, reconciliação nacional, townships.

Partindo dos resumos, com o propósito de organizar e fixar as informações, os grupos teriam que elaborar mapas mentais que depois seriam expostos no mural da sala, servindo como apoio e consulta.

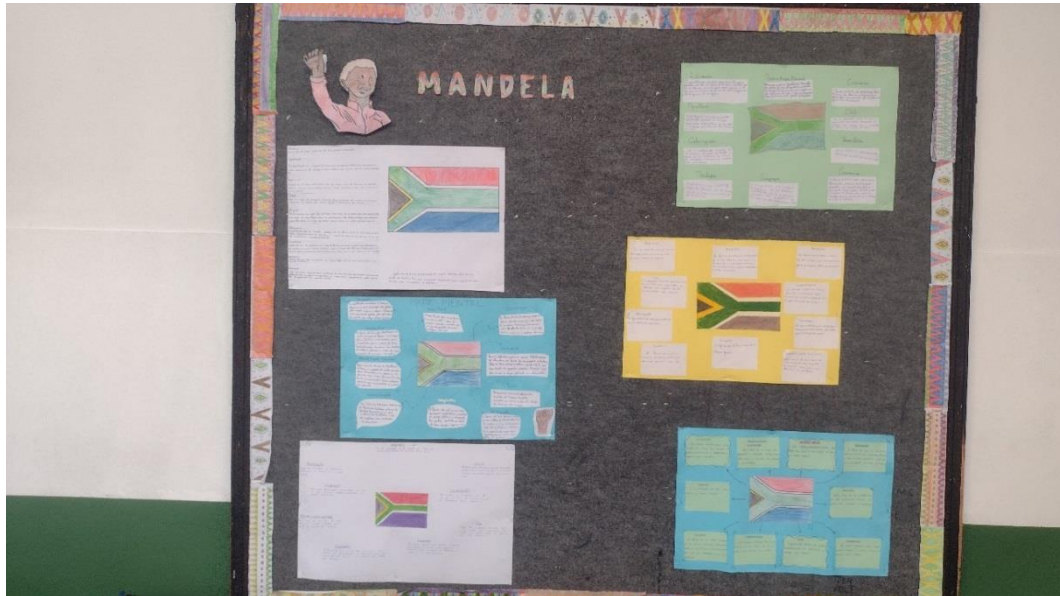


Imagem 9 - Cartazes feitos pela turma 1901 em 2023, com a produção de mapas mentais a partir da leitura da obra *Mandela: o africano de todas as cores*. Acervo pessoal.

As primeiras turmas tiveram dificuldade na produção dos resumos, pois não sabiam identificar as ideias principais e reescrever com suas próprias palavras, precisando de mais tempo do que o estimado para a atividade. Reavaliando a estratégia, passei a propor a construção de um único mapa mental para toda a classe, dividindo entre os grupos a tarefa de explicar uma das palavras-chave. Como imagem central do mapa mental, representando a África do Sul, foi sugerido desenhar a bandeira do país, de onde partiriam as ramificações que se conectariam as palavras ligadas ao tema.

Atenta a necessidade de localizar espacialmente o país de Mandela, senti falta de um mapa mais abrangente, já que livro traz apenas um recorte do território sul africano com suas fronteiras, não sendo possível situá-lo no continente e no mundo.

Finalizada a etapa que vai ajudar os alunos (as) a saberem “o necessário para saber mais a partir do texto” (SOLÉ, 1998, p.124), já estão prontos para iniciar a leitura das primeiras páginas (p.8-18), que poderá ser feita em voz alta ou de forma silenciosa, mas que será compartilhada posteriormente, incentivando-os a fazer previsões, formular perguntas, tirar dúvidas e contar sobre o que foi lido.

Logo nas primeiras páginas algumas palavras e expressões desconhecidas causam estranhamento, mas como se trata de uma leitura literária espera-se que possam compreendê-las pelo sentido global do texto, evitando interrupção para consultar o dicionário, tornando a leitura mais fluida.

Rolihlahla ama seus numerosos primos como irmãos. Gosta de derreter o quibebe de abóbora na boca e fazer graça dos cabelos brancos do pai cobrindo a cabeça com as cinzas do borralho! [...] Pescar uma truta, encontrar o gerânio curativo, tudo parece simples para Rolihlahla (SERRES, 2014, p.5-6).

A caminhada para liberdade se liga a identidade de Mandela atravessando toda a narrativa de sua vida, traduzida também nas cores fortes e vibrantes das ilustrações do livro. Nesse momento da leitura uma tarefa é planejada para pontuar passagens importantes do texto e verificar se está sendo compreendido. É um momento de releitura e registro que pode ser feito “em dupla”, incentivando a cooperação dos pares a fim de alcançar o objetivo do exercício.

Quadro 3 – Estratégias de leitura

ATIVIDADES SUGERIDAS

- 1) Liberdade é um termo presente em vários contextos históricos. O que é ser livre? Retire do texto passagens que indicam o significado de liberdade para Mandela.
- 2) Ao se deparar com as desigualdades, Mandela vai adquirindo consciência do mundo em que vive, da sua realidade. Que passagens do texto demonstram essa tomada de consciência?
- 3) O apartheid, regime violento de segregação racial, significou para alguns privilégios e para a grande maioria retirada de direitos. Indique uma passagem do texto que representa o que foi o apartheid?
- 4) Que passagem do texto indica que inicialmente Mandela acreditava que manifestações pacíficas poderiam combater o racismo?
- 5) Em 1960 manifestações pacíficas contra o apartheid são duramente reprimidas pela polícia sul-africana, quando um massacre termina com o assassinato de vários jovens. Mandela, então, acredita que a luta armada era inevitável para enfrentar o racismo. Que passagem do texto indica essa mudança de ação?

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Como desdobramento da prática literária e para acompanhar futuras leituras o encontro seguinte buscou a confecção de um marcador de página. Foi entregue aos alunos um molde do mapa da África do Sul e do continente africano, que deveriam ser cortados, montados e colados em um tiras coloridas de papel, trazendo como referência as cores da bandeira. Os trechos do texto selecionados na atividade anterior foram utilizados na customização do marcador, deixando uma mensagem de reflexão.



Imagem 10 - Montagem de fotos da produção de marcadores de páginas a partir da leitura da obra com a turma 703 de uma escola no município de Angra dos Reis, maio de 2023. Acervo pessoal

Durante os anos de prisão de Mandela - 1962 a 1990, o texto muda de linguagem passando a ser estruturado como em uma linha do tempo, narrando os acontecimentos ano após ano. As ilustrações perdem o colorido, dando lugar a um tom sépia que se sobrepõe a um fundo vermelho, ganhando uma intensidade diferente. Quando Mandela volta a liberdade, o texto retoma ao estilo anterior e as imagens ganham novamente variadas paletas. As cores despertam emoções e alguns alunos perceberam essa intenção:

- Professora, na página do massacre tudo ficou vermelho, até o céu!

As imagens expressam ideias e sensações sendo elementos importantes de comunicação, que possibilitam interpretar o texto a partir do que se vê. Os estudantes só conseguiram associar as mudanças das cores nas ilustrações entre os períodos de liberdade e o tempo no cárcere depois de serem muito estimulados.

Após alguns encontros, já mais familiarizados com a proposta de “ler juntos”, a participação na leitura em voz alta e nos debates vão ficando cada vez mais espontâneos. A fim de ampliar o diálogo com o texto e entre os leitores procuro estimular a turma a fazer perguntas e buscar respostas, quando possível.

Ler, metafórica ou literalmente, começa com uma pergunta que fazemos a um texto, não importa que essa pergunta seja para nos distrair, para nos emocionar, para nos confrontar, para esquecer, para lembrar, para identificar ou para compartilhar (COSSON, 2022, p.41).

Quadro 4 – Estratégias de leitura

Estratégia desenvolvida	Atividade sugerida
APRESENTAR QUESTÕES	Elaborar questões que possam iniciar debates, trazendo possíveis respostas aos problemas formulados, a fim de manter

	uma discussão.
IDENTIFICAR PARTES IMPORTANTES DO TEXTO	Identificar no texto passagens interessantes por ter despertado alguma curiosidade, por ter sensibilizado, por ter gerado dúvidas ou por trazer algum esclarecimento, justificando a escolha.
ESTABELEECER CONEXÕES	Buscar no texto informações que façam conexões com a contemporaneidade, identificando mudanças e permanências.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Terminada a leitura do livro é preciso verificar se os objetivos foram alcançados (construção de sentidos), desenvolvendo atividades que promovam uma avaliação desse encontro final. Um cuidado que se deve ter é que esse momento valorize o caráter de diálogo com o texto, como foi durante toda a prática.

Buscando utilizar as fotos trazidas pelo livro como um registro dos acontecimentos vividos por Mandela, selecionar as imagens de maior impacto para serem analisadas, sugerindo a elaboração de um texto onde o aluno deve imaginar estar presente no momento histórico a partir da narrativa visual das fotos. Por se tratar de uma atividade mais complexa, que busca descrever imagens, mobilizando os conhecimentos prévios dos estudantes articulados as informações adquiridas pela leitura, a sugestão é que seja aplicada para o 8º e 9º anos.

Com vistas a certificar que o conceito de apartheid tenha sido entendido, podendo ser contextualizado e utilizado em comparação a outras formas de discriminação racial, foi sugerido produzir um mural com punhos erguidos onde seriam pensadas, pelos alunos(as), palavras que simbolizem a luta contra o racismo.



Imagem 11- Montagem feita no aplicativo CANVA para a produção do material pedagógico. Fonte: elaboração própria, 2022.

Na disciplina Projeto de Vida, poderá ser proposto a produção de uma autobiografia como desdobramento da leitura, de forma a perceberem a importância de suas vivências para se transformarem nas pessoas que são. Preenchidos por suas memórias, devem buscar nas lembranças da infância momentos e pessoas que marcaram sua experiência de vida, refletir acerca dos planos de vida e desejos futuros. Contar sua história, transformar em texto sua visão de mundo.

O livro, que apresenta Mandela como importante liderança da resistência contra o racismo na África do Sul, traz o termo “pessoas de cor” para se referir aos não brancos, sem problematizar a fala como parte de um discurso segregacionista. Ao relatar as medidas instauradas pelo apartheid, escreve: “Hospital, ônibus, vagões, escolas e até bancos públicos eram reservados aos brancos, e as **pessoas de cor** eram proibidas de circular livremente pelo país” (SERRES, 2014, p.56, grifo meu).

Refletindo sobre essa passagem do texto em uma das turmas, fui questionada se o autor do livro também era racista. Respondi que provavelmente não, mas que aquela fala trazia um preconceito racial. O aluno fez, então, uma provocação sugerindo que podíamos “tacar fogo” no livro. Falei que não precisava, mas que era importante saber que algumas palavras e expressões se originam da discriminação e acabam por reforçar o racismo, mesmo sem intenção.

A obra foi um convite à leitura, mas também uma motivação para problematizar, refletir, escrever, criar, imaginar e compartilhar aquilo que aprenderam. Os desafios que nos deparamos cotidianamente nas salas de aula, nem sempre tornam essa experiência de leitura coletiva uma tarefa simples, mas em meio a tantas dificuldades buscamos construir espaços que possibilitem a troca de pontos de vista, com conversas abertas ao diálogo.

3.2 - *LUDI NA REVOLTA DA VACINA: UMA ODISSEIA NO RIO ANTIGO* – O RIO DE JANEIRO EM EBULIÇÃO

O passado está em tudo que vivemos, em nossas ações, em nossos pensamentos, nas coisas que lembramos e esquecemos, de forma que somos constituídos por ele. Podemos conhecer o que foi vivido, investigando, interpretando, refletindo e ordenando as pistas encontradas desse passado. Estamos, assim, unidos e separados pelo tempo.

Sentir e experimentar o passado viajando no tempo é um sonho infantil que permeia também a imaginação adulta, pela possibilidade de intervir no curso da história. A proposta da obra, *Ludi na Revolta da Vacina: uma odisseia no Rio Antigo*, que compõe uma série de 6

(seis) livros, é juntar a ficção com questões históricas, vivenciar o passado se transportando no tempo, a partir do Arco do Teles, local escolhido como portal mágico.

O Arco do Teles é uma construção do século XVIII, localizada na Praça XV de Novembro, no Centro da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma passagem sob um conjunto de edifícios construído para a família Teles de Menezes, ligando a Praça XV (antiga Praça do Carmo) à Travessa do Comércio (antigo Beco do Peixe) que leva à Rua do Ouvidor. O local guarda as características do espaço urbano dos séculos XVIII e XIX, com as ruas estreitas de paralelepípedos e sobrados conservados.

A autora do livro, em entrevista ao blog da editora Companhia das Letras, se declara fortemente influenciada pela mãe, responsável por apresentar o pó mágico de pirlimpimpim, de Monteiro Lobato, em sessões de contação de história durante a infância. Essa influência se estendeu pela adolescência, quando compartilhava suas pesquisas sobre a escritora infantojuvenil Lygia Bojunga, despertando em Sandroni o interesse por esse campo literário. A mãe também foi uma das fundadoras da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). O gosto pelos fatos herdou do pai, um jornalista apaixonado por História. Juntando esses dois elementos, Luciana Sandroni é tocada pela temática e passa a se dedicar a pesquisar eventos e personagens marcantes na história do Brasil, tendo como foco o dia a dia da cidade do Rio de Janeiro.

Como eu sempre tenho um tema histórico, começo da pesquisa histórica, começo a ler os livros, a fazer a seleção dos livros, começo a fichar os livros sobre os temas [...] que eu noto que é muito isso: eu tento entender, pesquiso, fico entendida naquele assunto, estudo aquele assunto para, depois, tentar desconstruir [...] (Companhia das Letras, 2019).

O livro de Luciana Sandroni¹⁴, ilustrado por Humberto Guimarães¹⁵, chegou à Escola Municipal Francisco Cabrita como doação da própria autora. A obra narra a história da família Manso, que em passeio ao centro do Rio de Janeiro acaba viajando no tempo e parando no início do século XX, durante a Revolta da Vacina. A família, então, entra em contato com personalidades, costumes e valores da época. O cenário da “expedição ao passado” retrata lugares ainda preservados e palco de momentos históricos importantes do

¹⁴ Nasceu no Rio de Janeiro, em 1962. Graduiu-se em Letras na PUC Rio de Janeiro e fez mestrado em Comunicação e Semiótica na PUC São Paulo. Trabalhou em bibliotecas escolares durante dez anos. Escritora e roteirista, já publicou vários livros voltados para crianças, como *Ludi vai à praia*, o primeiro título de uma série de sucesso que inclui *Ludi na chegada da Família real* e *Ludi na Revolta da vacina*. Por este último livro, recebeu o Prêmio Cariquinha da Prefeitura do Rio de Janeiro e o Prêmio O Melhor Para Criança da FNLIJ título de uma série de muito. Por *Minhas Memórias de Lobato*, conquistou o Prêmio Jabuti, da CBL, na categoria Melhor Livro Infantil.

¹⁵ Nasceu em Sabará, Minas Gerais, em 1947. Desenhista e pintor, dá aulas de desenho na Escola Guignard em Belo Horizonte. É ilustrador desde 1974. Em 2000, recebeu o selo Altamente Recomendável da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) Prêmio Ofélia Fontes. Faz mestrado em desenho na UFMG, em Belo Horizonte.

país, como o Arco do Teles, a Praça XV, o Paço Imperial e a Confeitaria Colombo e promete, como indica o subtítulo da obra, “uma odisseia no Rio Antigo”.

Após o texto, no final do livro, a autora traz alguns esclarecimentos para o “leitor atento”. Com o título *Quando a história brinca com a História* ela fala sobre as “licenças poéticas”, quando modifica alguns fatos de forma intencional, ao que ela chama de informações “erradas”. A primeira é atribuir ao prefeito Pereira Passos a responsabilidade pela demolição do cortiço Cabeça de Porco, quando teria acontecido durante a gestão de Barata Ribeiro, embora deixe claro que várias demolições ocorreram no governo de Passos. O outro “erro” foi colocar Carolina, mulher de Machado de Assis, tomando chá na Confeitaria Colombo, em novembro de 1904, época em que a revolta estourou, quando já havia falecido no mês anterior (SANDRONI, 2017, p.92).

Na seção *Agradecimentos* a autora relata que a preparação do livro demandou diversas leituras e pesquisas com consultas a escritores, historiadores, jornais e fotógrafos, fundamentais para a criação dessa aventura histórica e literária. Sandroni declara, então, que os destaques históricos do enredo receberam muitas ajudas, evidenciando a valorização das fontes como importantes referências. Na seção *O Rio de Janeiro ontem e hoje* a autora traz fotografias da Praia de Copacabana e da Avenida Rio Branco (antiga Avenida Central), no início e final do século XX, refletindo as mudanças ocorridas ao longo do século (ibid. p. 92-93).

A obra é bem mais volumosa que o livro *Mandela: o africano de todas as cores*, e apresenta uma narrativa diferente, menos informativa, dessa maneira, costumo utilizar como ferramenta de apoio, vídeos, imagens e intervenções orais para estimular o debate e desenvolver a compreensão do texto.

Antes de iniciar a leitura efetiva do livro, a capa e contracapa são exploradas como uma estratégia para ativar o conhecimento prévio. Na ilustração da capa, os personagens fictícios estão acompanhados das figuras reais do início do século XX, que serão fundamentais para contar a história. A partir das informações fornecidas na quarta capa, a turma inicia a busca por identificar os personagens presentes naquela imagem, situando a história no tempo e espaço.

O desenho da capa do livro reproduz bem o conteúdo do texto, mostrando os personagens dentro de um bonde da linha de Copacabana, com o Arco do Teles ao fundo, local de transição entre as épocas. No bonde vemos as crianças, *Ludi*, lançando um avião de papel feito a partir de uma folha da revista *O Malho*, *Rafa*, registrando tudo com uma máquina fotográfica e *Chico*, observando de perto, através de uma lupa, atentamente os

acontecimentos. Em cima do bonde, com um laço na mão, está o chefe de polícia *Piragibe*, pronto para capturar aqueles que se recusassem a ser vacinados. Esses personagens fictícios se destacam pelas cores vibrantes e pela sensação de movimento que transmitem.

Junto às crianças estão figuras reais e icônicas da época, estáticas e em tons de preto e branco. Machado de Assis, segurando um livro, Carolina, sua esposa ao fundo, além do prefeito Pereira Passos e o presidente Rodrigues Alves. No lado de fora do bonde, de pé e carregando uma maleta, destaca-se o médico sanitarista Oswaldo Cruz. Não é possível desvendar todos os personagens antes da leitura do livro, porém, todos estão ali na capa, estimulando a imaginação dos alunos.



Imagem 12 – Capa do livro. Fonte: SANDRONI, Luciana. Ludi na Revolta da Vacina: uma odisseia no Rio Antigo. Ilustrações de Humberto Guimarães. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2017.

Como essa obra foi pensada para o 8º ano, mas podendo ter como público-alvo todo segundo segmento do ensino fundamental, duas situações são possíveis. Primeiro, a leitura estar associada ao período histórico já conhecido ou outra situação em que o conteúdo ainda não foi trabalhado. Vincular a leitura à temática da aula não é uma preocupação que deve existir, já que a proposta da roda de leitura, como uma atividade interdisciplinar, vai além de ilustrar, reforçar, complementar ou preparar para o estudo de um conteúdo. A interação com o texto pode e deve ser mais ativa e crítica e menos utilitária ao levantar debates sobre questões que surgem durante a leitura, refletir sobre alguma informação, articular personagens, ações ou passagens do texto ao momento vivido, construir conhecimento, enriquecer o vocabulário e compartilhar experiências.

Em busca de vídeos curtos que auxiliassem os alunos(as) a perceber a Revolta da Vacina como evento importante no processo de urbanização e modernização da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX, foram selecionados dois materiais. Um deles é da Tv Senado intitulado "A Revolta da Vacina"¹⁶, e o outro é da historiadora Lilia Schwarcz, chamado "A Revolta da Vacina é uma história contada pela metade"¹⁷. Ambos os vídeos têm duração aproximada de 5 minutos e utilizam, para atrair a atenção do público, recursos como efeitos sonoros, letterings, animações, “fotos de época” e figuras, situando o contexto do movimento. Schwarcz convida o espectador a refletir sobre diferentes interpretações menos difundidas, ampliando os sentidos a partir da visão da população, indo além da perspectiva do governo em relação à revolta.

Os vídeos podem ser passados em momentos diferentes, inicialmente para descrever as situações e ambientes históricos-sociais e posteriormente introduzindo um problema, a fim de estimular a formulação de opiniões.

A partir da observação da primeira imagem do livro, que mostra a família Manso – dona Sandra, seu Marcos e as crianças Ludi, Rafa e Chico - reunida em um ambiente com livros nas mãos, peço a turma que inicie a leitura silenciosa das cinco primeiras páginas, estabelecendo assim o primeiro contato com os personagens e preparando-os para a posterior leitura em voz alta.

¹⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6i6v9f_aWjg. Acesso em: 15 set. 2020.

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kEIFyVxpRSQ>. Acesso em: 13 abr. 2022.



Imagem 13 – Ilustração da página 6. Fonte: SANDRONI, Luciana. *Ludi na Revolta da Vacina: uma odisseia no Rio Antigo*. Ilustrações de Humberto Guimarães. São Paulo: Moderna, 2017.

Nessas páginas iniciais a autora descreve um pouco do cenário do Rio antigo, através do diálogo entre os personagens, quando os pais buscam convencer os filhos a desfrutarem de um sábado em passeio ao Centro do Rio.

- E aí, quem está animado para o grande passeio de amanhã?
- Ah, eu estou animadíssima, Marcos. Nós vamos ao Museu Histórico Nacional, depois ao Paço Imperial e depois...
- Na Colombo, né, mãe?
- É. Vamos fazer um belo lanche na Colombo, mas só depois de muito passeio e de muito museu (SANDRONI, 2017, p.9).

Seu Marcos, que é professor de História, a caminho para o Centro do Rio vai “batendo um papo histórico” e assim Sandroni alimenta a narrativa de informações.

- Aqui atrás do Museu Histórico era o Morro do Castelo, onde a nossa cidade começou. [...] A cada reforma urbana, iam derrubando uma parte do morro, até que em 1922 ele foi totalmente derrubado e só sobrou esta ladeira para contar história.
 - Ah, essa é boa! Uma ladeira que não leva a lugar nenhum.
 - Mas onde foi parar o morro, pai?
 - Serviu para aterrar parte da Baía da Guanabara.
- As crianças ficaram subindo e descendo nos restos do Morro do Castelo, enquanto seu Marcos visitava a Igreja de Nossa Senhora do Bonsucesso, bem ali do lado.
- Bom, agora vamos para o Paço Imperial (SANDRONI, 2017 p.19).

Durante todo o segundo capítulo o programa familiar é acompanhado de uma “aula de história” até que chegam ao Arco do Teles, local que viabiliza a viagem no tempo.

A turma foi andando em direção ao Arco do Teles. Quando entraram dentro do Arco, Rafa, Ludi e Chico começaram a brincar de “Túnel do Tempo” [...] Eles começaram a girar e rodar e rodar [...] uma ventania soprou do nada, arrastando toda a família para o outro lado do Arco. (SANDRONI, 2017 p.21-22).

Embora não tenha selecionado imagens como fonte para acompanhar os dois primeiros capítulos do livro, acredito que o uso da fotografia articulada ao texto daria uma dimensão da paisagem urbana do Rio de Janeiro e de seus habitantes. Essa linguagem visual, tão próxima dos nossos alunos (as), desempenhou no início do século XX um papel fundamental na preservação da memória dessa cidade, registrando as transformações sofridas pelos avanços tecnológicos e pelo processo de urbanização. A cidade foi amplamente documentada através da fotografia e o seu uso como material de apoio a leitura proporcionaria aos jovens a oportunidade de “ver um passado desconhecido” (BITTENCOURT, 2008, p.366).

Enquanto passeia com o grupo, Marga, a empregada doméstica da família, observa com preocupação a possibilidade de ser transportada para outra época. Embora a cor da pele de Marga não seja explicitada neste livro, em "Ludi na Chegada e no bota-fora da Família Real", ela é descrita como uma mulher negra.

- Vamos para o Rio Antigo. Um outro tempo, um outro Rio!
Seu Marcos entrou na dança, mas Marga estava em pânico.
- Não, Dona Sandra, eu não quero morrer na forca, ir pro pelourinho! (SANDRONI, 2017 p.22-23).

Nesse momento, solicito que pensem em um espaço-tempo para viajar, refletindo sobre os desafios de viver na época escolhida. A proposta de viajar no tempo feita pela ficção agora se transforma em um exercício de imaginação para criar cenários possíveis.

A cada dia que a leitura avança os debates se tornam mais espontâneos, sempre tomando o cuidado para que as discussões não se afastem muito do texto lido. Quando a autora descreve as condições sanitárias do Rio do início do século XX, relatando as doenças que assolavam a população, a associação com os tempos atuais é instantânea, principalmente após a epidemia da covid 19. O ponto mais polêmico gira em torno da obrigatoriedade da vacina, em que a importância da aplicação dos imunizantes esbarra na defesa de liberdade de escolha das famílias. Os boatos e contradições que surgem quando a população não é esclarecida com informações confiáveis pelo poder público é também questão para reflexão.

Durante toda narrativa o passado se encontra com o presente seja pelas mudanças ou pelas situações que permanecem ainda hoje. O estranhamento pelo modo de falar, pelas vestimentas, pelos comportamentos entre os personagens do passado e do futuro tecem a

história, que traz junto as grandes personalidades os cidadãos comuns, todos sujeitos que participam da construção da cidade.

Quanto ao Rio de Janeiro, este ainda continua cercado por canteiros de obras e exposto à ameaça de doenças infecciosas. As reformas que prometem modernizar a cidade, não conseguem superar as condições existentes de desigualdade e exclusão social.

Mobilizando os conhecimentos adquiridos finalizada a leitura, foi proposto a análise de uma charge muito presente nos livros didáticos, da revista *O Malho*, que fazia uma crítica bem-humorada ao momento.



Imagem 14– Oswaldo Cruz, “O Napoleão de seringa e lanceta” (revista *O Malho* n° 111, 29/10/1904; charge de Leonidas). Domínio público.¹⁸

A Revolta da Vacina foi amplamente divulgada pela imprensa que se posicionou contra e a favor da polêmica Lei da Vacina Obrigatória¹⁹ com inflamadas discussões, muitas vezes sem a isenção necessária, encobrindo interesses e ideologias. A escolha da charge deve-se a alguns motivos. Inicialmente tomando como referência a capa do livro, onde a protagonista da história, a caçula da família Manso, Ludi, aparece fazendo aviãozinho com uma folha da revista *O Malho*. Além disso, a facilidade de encontrar a charge nos livros didáticos também foi um ponto relevante. Por fim, considerando a abordagem da conjuntura

¹⁸ Fonte: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/reportagens/8612-revolta-da-vacina-foi-o-maior-motim-da-historia-do-rio>. Acesso em: 11 jun. 2024.

¹⁹ Lei nº 1261, de 31 de outubro de 1904. Torna obrigatórias, em toda a República, a vacinação e a revaccinação contra a variola. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-1261-31-outubro-1904-584180-publicacaooriginal-106938-pl.html>. Acesso em: 20 de abr. 2024

feita pela revista, levando em consideração não só a questão da saúde pública, mas também a maneira autoritária em que o governo tratava o assunto.

Os alunos foram orientados a sentarem em dupla para fazer a descrição e o comentário da charge, a luz das discussões feitas durante o círculo de leitura. Posteriormente, o resultado da leitura da imagem foi socializado, por meio de apresentação oral. Essa atividade foi realizada com uma turma do 9º ano, que já havia trabalhado o conteúdo anteriormente a leitura do livro, portanto, feita sem grandes dificuldades.

Em 2023, ao finalizar o círculo de leitura pensamos como ponto de culminância uma visita ao Centro do Rio. Juntamente com a professora Jenny foi elaborado um projeto com o roteiro anexado e entregue a Coordenadoria de Educação, com a solicitação de transporte para viabilizar o passeio. Diversas tentativas foram feitas, inclusive com a produção de cartas pelos alunos(as), por iniciativa deles, demonstrando o desejo de viver a experiência de caminhar pelo cenário da história lida, mas esbarramos na “burocracia” (descaso) do órgão competente, que mesmo com todas as exigências cumpridas, não respondeu ao pedido.

Em 2016, o desdobramento do círculo de leitura tinha sido mais bem-sucedido, com eventos que mobilizaram diretores, coordenadores, professores e alunos. O primeiro, oportunizou um encontro com a autora Luciana Sandroni no auditório da escola, quando as turmas que haviam praticado a leitura, compartilharam uma conversa com a escritora e depois confraternizaram. A outra experiência foi a ida ao teatro para assistir ao espetáculo feito a partir da adaptação da obra.



Imagem 15- Cartaz do espetáculo *Ludi na Revolta da Vacina: uma odisseia no Rio Antigo* que estreou na cidade do Rio de Janeiro, no Teatro SESC Ginástico, com temporada de 09 de abril a 08 de maio de 2016

Nesses casos não foi o teatro ou a roda de conversa que motivou a leitura, mas a leitura que contagiou a escola, proporcionando vivências ricas na formação desses jovens, visando interagir com espaços de lazer e cultura.

Esse livro não foi distribuído pelo governo federal e trata-se de um exemplar caro para ser adquirido por alunos de escola pública. No entanto, é possível para o professor(a) realizar a leitura em voz alta enquanto a turma segue observando slides com trechos do livro reproduzidos e acompanhados de imagens do Rio Antigo durante a Revolta da Vacina.

A grande batalha travada nas ruas da então capital federal, mostra a violência repressiva das autoridades aos movimentos populares de contestação, que eclodiram tanto nas áreas rurais como nos espaços urbanos, em várias partes do país nos primeiros anos da República. Época em que a sociedade brasileira atravessava transformações que visavam a construção de uma nação burguesa moderna, mas ainda carregando profundas marcas de seu passado colonial.

3.3 - *LUDI NA CHEGADA E NO BOTA-FORA DA FAMÍLIA REAL* – UMA VIAGEM AO BRASIL COLONIAL

A obra infantojuvenil *Ludi na Chegada e no bota-fora da Família Real* é também de autoria de Luciana Sandroni e foi ilustrada por Eduardo Albini²⁰. Com o mesmo cenário da *Ludi na Revolta da Vacina*, a cidade do Rio de Janeiro, mas agora o Rio Colonial, a passagem pelo Arco do Teles leva a *família Manso* vivenciar uma viagem à 1808, reconstituindo eventos que marcaram a história nacional. Entre o real e o imaginário, o texto conduz o leitor a refletir sobre assuntos de grandes interesses, como o trabalho escravo e o papel das mulheres na sociedade.

A capa do livro traz a família com trajes do século XIX e *Marga*, a trabalhadora doméstica, desta vez é retratada pelo ilustrador como uma senhora com a cor da pele preta. Na contracapa poucas informações sobre a história, buscando apenas situar a época e local para onde os personagens seriam transportados.

²⁰ Eduardo Albini nasceu no Uruguai e veio para o Brasil em 1980. Artista plástico premiado, em 2000 começou a ilustrar livros infantis. Ilustrou as quatro obras da série *Ludi* publicadas pela Escarlata.



Imagem 16 – Capa do livro. Fonte: Sandroni, Luciana. Ludi na chegada e no bota-fora da família Real Ilustrações de Humberto Guimarães. São Paulo: Escarlate, 2017.

Como primeira atividade foi entregue aos alunos(as) uma ficha de identificação, na qual deveriam preencher o título, o subtítulo, o nome do autor, do ilustrador e da editora da obra. Além disso, exploramos as abas do livro. A aba da capa fornece informações sobre a escritora e o ilustrador, enquanto na aba da contracapa, Luciana menciona os livros que foram usados como referência para a história, ressaltando como fonte de inspiração desenhos, pinturas e gravuras de artistas estrangeiros, que retrataram o cotidiano e a paisagem do Brasil no século XIX.

Prosseguindo com o exercício, foi proposto refletir sobre a possibilidade de viajar no tempo, para isso partimos das seguintes questões:

- 1) Retornar no tempo não é uma possibilidade real. De que forma, então, podemos conhecer o passado?
- 2) Se você pudesse experimentar o passado, para que lugar e época você gostaria de ir? Por quê?
- 3) Quais as dificuldades você acha que enfrentaria para viver no local e no tempo experimentado?

Essa atividade pode ser feita de forma individual ou em dupla, dependendo da dificuldade apresentada pelo grupo. Muitos citaram épocas de guerra, outros trouxeram como referência finais de campeonatos de futebol e alguns ainda disseram que não queriam voltar para época alguma e se tivessem a chance de viajar no tempo gostariam de ir para o futuro. A grande maioria apresentou como a maior dificuldade de viver em tempos passados a ausência do celular.

Peço para que comecem a leitura do livro em silêncio, como costume fazer nos inícios dos círculos de leitura e depois conversamos sobre o que mais chamou atenção. Nas primeiras páginas os personagens vão aparecendo aos poucos e a representação de uma família classe média vai se definindo. *Ludi*, a protagonista da história, é apaixonada por futebol e sonha em ser uma futura Marta da Seleção.

No ônibus da escola, Ludi, agarrada na bola, conversava a mil com a Camila e nem notava o caos no trânsito da **Rua das Laranjeiras[...]** Depois de uma hora, finalmente **chegaram ao Flamengo[...]** Em casa, a Marquesa entrava com a bola toda em “campo”, isto é, na sala, e ia driblando a cadeira e depois a mesinha de centro até bater de frente com a zagueira Marga, que fazia marcação intensa:
 - Nem pensar, Ludi. Não me vem com essa bola, que a minha sala tá encerada
 - Ah, Marga ...
 -Nem “a” nem muito menos “b” de bola. **Lugar de jogar é lá no play [...]**
 (SANDRONI, 2017, p.8, grifo meu).

O pai da família, seu Marcos, professor de História, aparece na narrativa cercado de livros, pois teria que preparar um seminário na universidade sobre a vinda da Família Real, em comemoração aos 200 anos que estava prestes a completar.

Aliás, a casa da família Manso parecia uma biblioteca. Havia livros e revistas espalhados por tudo quanto é canto: na mesa, no chão, no escritório. Marga vivia reclamando:
 - Dona Sandra, eu quero servir o jantar, mas o seu Marcos não tira aquele mundaréu de livros lá da mesa. É tanto livro! Parece até que eles dão cria... (Ibid, p. 11).

O cenário descrito lembra muito o das casas de novela, com vários cômodos e uma funcionária que participa do dia a dia da família, em um convívio diário, organizando e mantendo tudo limpo.

- Marcos! Querido, a Marga quer servir o jantar ... (Ibid, p.11).

Com a entrada de *seu Marcos* na narrativa, o texto começa a trazer as informações sobre o contexto da chegada da corte ao Brasil em 1808. O “papo histórico” acontece com a família reunida durante o jantar.

Durante o jantar era sempre o mesmo tema: a chegada da Família Real para cá, Napoleão par lá, Rio colonial para acolá.

- Quem sabe por que Dom João e Dona Carlota vieram para o Brasil?

- Por que queriam pegar uma corzinha na praia?

-Ai, Ludi, todo mundo sabe que Dom João veio fugindo de Napoleão, não é, pai? – perguntou Rafa, muito sabido (Ibid, p. 12).

A ideia de viajar no tempo surge nas palavras de Ludi:

- Mas quantas pessoas vieram com eles? – perguntou Rafa.

- Nessa questão, há controvérsias. Uns dizem que foram 10 mil, outros, 12 mil, e outros, 15 mil pessoas.

- Ah, isso é fácil saber. É só ir lá para 1808 e contar – disse Ludi, distraidamente, dando uma garfada na batata [...].

Os olhos do seu Marcos quase pularam de tão arregalados. Dona Sandra ficou de boca aberta. Rafa e Chico também ficaram meio abobados com aquela ideia (Ibid, p.16-17).

A família, então, começa a se preparar para mais uma viagem no tempo e até roupas emprestadas, com o figurino de época foi pensado. Dona Sandra aproveita o café da manhã, com a família reunida para mostrar um livro com pinturas que retratavam o cotidiano da época.

Durante o café, dona Sandra levou um livro enorme para a mesa. Era uma obra com pinturas de vários artistas que retrataram o Rio daquela época: Debret, Thomas Ender, Rugendas.

- Vendo essas pinturas, já temos uma prévia do que vamos ver lá no Rio de 1808 (Ibid, p.25).

Nesse momento uma pausa na leitura é necessária para falar sobre a presença desses artistas citados pela personagem do livro. Um material é elaborado para explicar que a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, abriu as portas para que viajantes estrangeiros organizassem expedições, antes permitidas apenas aos súditos portugueses. Pintores estrangeiros que faziam parte dessas missões artísticas e científicas, nas primeiras décadas do século XIX, foram importantes para descrever os costumes locais, o cotidiano, as paisagens, fizeram representações de indígenas e escravizados, deixando registros do olhar europeu sobre nossa gente.

Aproveitando o acervo da biblioteca da escola mostro para a turma uma gravura de Jean-Baptiste Debret, onde o pintor e desenhista francês descreve a imagem da família patriarcal do século XIX.



Imagem 17– Jean-Baptiste Debret, *Um funcionário saindo a passeio com sua família*. 1839. Domínio público.²¹

Tomando como referência a obra de Debret, o ilustrador Eduardo Albini parece desenhar a *família Manso* ordenada de forma semelhante à retratada pelo pintor do século XIX. Os desenhos abaixo surgem como figurinhas no livro, anteriores ao corpo do texto. Neles estão a mãe, *dona Sandra*, seguida pelos três filhos *Chico*, *Ludi* e *Rafa*; o pai, *seu Marcos*; e por último *Marga*, responsável pelos serviços domésticos. Na recomposição, é a figura feminina da mãe que conduz toda a família, enquanto a empregada doméstica, “praticamente da família”, segue em posição desigual, marcando uma relação que remonta à época colonial.



Figura 18 - Ilustração pré-texto

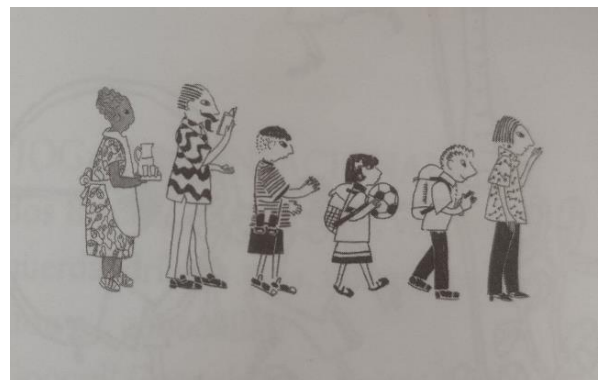


Figura 19 – Ilustração pré-texto

²¹ Fonte: <https://www.campanicultural.com.br/2016/10/um-funcionario-brasileiro-passeio-com.html>. Acesso em: 11 jun. 2024.

A terceira ilustração aparece junto ao texto, representando o instante em que a família se transportará para o século XIX. Nesse desenho, *Ludi*, a “Marquesa dos Bigodes de Chocolate”, lidera o grupo em direção à aventura. *Seu Marcos* segue por último, garantindo que *Marga* embarque na jornada, já que ela demonstra receio em voltar para um tempo onde a escravidão ainda existia.

Nessa hora, Marga amarelou e saiu fora do Arco. Ela sabia muito bem que o Rio colonial não tinha nada de tranquilo nem de calmo:

- Dona Sandra, seu Marcos, pensando bem, acho melhor eu ficar e fazer meu serviço [...]

- Nada disso, Marga. Vamos lá. Coragem! – incentivou dona Sandra, trazendo-a de volta.

- Mas dona Sandra, eu tenho medo de ir para o pelourinho [...]

No final, mesmo a contragosto, Marga voltou. Os seis deram-se as mãos e começaram a girar [...] começou uma ventania forte que foi aumentando, aumentando, até que arrastou toda a família Manso para o outro lado do Arco do Teles (Ibid, p.35).



Figura 20– Ilustração p.35

Pesquisadora de Monteiro Lobato, Luciana Sandroni tem o autor como grande inspiração. Na construção dos personagens, a *família Manso* tem a companhia da trabalhadora doméstica “*Marga*” em suas viagens, reproduzindo o estereótipo da mulher negra na condição de empregada doméstica e naturalizando a posição de “membro da família”. O texto acaba reforçando a mentalidade das classes média e alta da sociedade brasileira de ter uma empregada que cuida de todas as coisas da casa, inclusive dos filhos.

Apesar de nenhuma turma apresentar qualquer questionamento sobre a construção da família feita pela autora, achei oportuno provocar discussões que sensibilizasse os alunos(as) e a partir daí refletissem sobre a dinâmica racial que se estabeleceu no país após o longo período de regime escravista.

Foi proposto, então, que a classe examinasse a pintura de Debret “Um funcionário saindo a passeio com sua família”, com o objetivo de perceber aspectos da sociedade retratados naquela família. Ler uma imagem segue a mesma lógica que ler um texto e entendê-la não é simplesmente decifrar, mas sim dar significado ao que é visto, criando conexões com a realidade e integrando com o conhecimento já adquirido.

Por ser um sistema simbólico, de representação, a subjetividade contida na arte proporciona uma infinidade de leituras e interpretações que dependem das informações do leitor, das suas experiências anteriores, das suas vivências, lembranças, imaginação, enfim, de seu repertório de saberes (KEHRWALDR, 2007, p. 26-27).²²

Para os historiadores, as pinturas de Debret não apenas têm valor estético, mas também revelam aspectos significativos sobre a cultura de uma determinada época. Dessa forma, para ajudar no exercício de “ver”, algumas ações precisam ser ensinadas, a fim de treinar o olhar, estimulando a reflexão e a formulação de hipóteses sobre as imagens.

O diálogo com a obra começa com a sua descrição, onde o aluno vai observar a imagem, as cores utilizadas, o cenário, o que aparece em primeiro e segundo plano. É nesse momento também que se identifica o artista, o título, ano e local da obra.

Em seguida parte-se para a análise. No caso da pintura de Debret, observar o vestuário, a disposição em que as pessoas aparecem, como se relacionam, se há uma figura de destaque. A partir do contexto, o espectador poderá também reconhecer e identificar as diferentes posições sociais dos indivíduos.

A próxima etapa é quando os alunos buscam dar sentido ao que foi observado e esforçam-se para interpretar o olhar do pintor sobre a sociedade e o cotidiano retratado na pintura. Olhando para si, podem pensar sobre a sua realidade e estabelecer relações com o mundo em que vive, apontar semelhanças e diferenças, refletir sobre as mudanças e as coisas que persistem.

²² KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, Iara C. B. et alli (orgs). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 8.ed. Porto Alegre: Edição Universidade/UFRGS, 2007. P.109-122.

Tomando como referência a imagem analisada, procura-se reconhecer as características da família criada por Sandroni a partir do texto e da releitura presente no desenho do ilustrador, incentivando o estudante também a descrever sua própria família, expressando sua visão como integrante de uma cultura e de uma história.

A temática que move toda a narrativa, é construída a partir da participação dos personagens em acontecimentos de grande impacto na história do país, entre a chegada da corte portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808 e a partida de volta a Lisboa, treze anos depois, em 1821. Os momentos de profundas transformações vividas pela colônia, que desencadeariam no processo de independência do Brasil, são lembrados pela autora. Desde a separação da frota que trouxe Dom João VI e Carlota Joaquina e que, devido a uma tempestade, aportou em Salvador, onde foi decretada a Abertura dos Portos às Nações Amigas, passando pela preparação da cidade para receber a família real e sua corte, bem como pelas transformações no ambiente urbano durante o tempo em que o rei permaneceu no Brasil.

Gostaria de ressaltar uma passagem que necessitava de uma intervenção, porém, devido à falta de tempo, não foi possível realizar a atividade planejada. Trata-se do trecho onde a *família Manso* presencia a cena de violência comum no trato com os escravizados:

O homem chicoteava o rapaz sem dó nem piedade e ninguém fazia nada, ao contrário, olhavam como se fosse um espetáculo. A família Manso ficou chocada com a cena: que vergonha! Um homem chicoteando outro no meio da rua e todos achando a cena muito normal e corriqueira (SANDRONI, 2017, p.56).

Aqui pretendia trazer a reportagem de um caso ocorrido em fevereiro de 2014²³ em que um adolescente, jovem infrator, teria sido espancado e preso com uma tranca de bicicleta, pelo pescoço, a um poste e sem roupas, em um bairro da zona sul do Rio de Janeiro. Um caso bárbaro flagrado em uma rua carioca do século XXI, evidenciando que a sociedade racista e violenta não ficou para trás. Caberia abrir espaço para uma ampla discussão sobre valores, sobre preconceito, sobre naturalização do justicamento, sobre resistência e a necessidade permanente de luta pela garantia de proteção e direito da população negra

Outro trecho que merece atenção é uma passagem do texto onde o personagem *Seu Quim*, que deu abrigo a *família Manso*, ao chegar em casa constata o “PR” pintado na porta de sua casa.

²³ Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/02/adolescente-e-espancado-e-preso-nu-poste-no-flamengo-no-rio.html>. Acesso em: 9 abr. 2022.

- Eu não acredito! O que é isso?! Tem um PR na minha porta! Vou ter que me mudar! Não posso acreditar! Não tenho mais casa! – disse ele, arrancando os últimos cabelos [...]

Seu Joaquim estava arrasado. Adorava aquela casa na Rua do Piolho. Nasceu ali, depois de casado, morou por anos na mesma casa com a mulher. O pobre só se lamentava (SANDRONI, 2017, p.65-66).

A proposta dada pela personagem *Ludi* recebe o apoio dos alunos ao trazer um sentimento de justiça, pelo que consideravam um verdadeiro absurdo, o deslocamento forçado da população para dar lugar a realeza. A turma se diverte com a solução apresentada:

De repente Ludi, que estava quieta, teve uma ideia:

- Já sei! Por que vosmecê não pinta em cima desse PR? – perguntou Ludi. – É só pintar a porta! [...] (Ibid., p. 66)

Em paralelo aos dias atuais, os despejos continuam a fazer parte do “planejamento urbano” que de tempos em tempos atinge a população mais pobre em nome da reurbanização do espaço público. O desprezo pela população, traduzido pelo “ponha-se na rua” tem raízes antigas, a falta de informação, a imposição das autoridades nas decisões, a ausência de indenização e o uso da truculência nas remoções afetaram e ainda atormentam diversas comunidades.

Como desdobramento dos nossos encontros literários, em 2022, recebemos a visita da autora do livro, que compartilhou conosco a leitura do capítulo final. Após esse momento, ela participou de uma animada roda de conversa, na qual a turma teve a oportunidade de fazer perguntas e ouvir Sandroni. Para encerrar o encontro tivemos uma confraternização, com direito a um bolo personalizado, preparado com carinho pela querida Rejane, zeladora da escola. A programação do evento ainda contou com a exibição de um vídeo²⁴ feito com a turma, que mostrava a nossa rotina literária, desde o deslocamento até a Sala de Leitura, passando pela distribuição dos livros e a organização para as leituras em voz alta.

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=do7b-gOKyrI>. Acesso em: nov. 2022.



Imagem 21 - Foto do círculo de leitura com a turma 1801 da obra infantojuvenil *Ludi na Chegada e no bota-fora da Família Real* com a presença da escritora Luciana Sandroni, em 2022 na Sala de Leitura da escola. Acervo pessoal.



Imagem 22 - Foto da confraternização após a roda de conversa com a escritora Luciana Sandroni, em 2022 na Sala de Leitura da escola. Acervo pessoal.

Em 2023, através da disciplina Projeto de Vida, a leitura culminou em uma mostra fotográfica, que se somou a trabalhos realizados por outras turmas, resultantes de leituras mediadas com a professora Jenny Iglesias, de Língua Portuguesa e com a professora Michele Miranda, de Geografia.

Sob o título “É lá onde moro”, a exposição decorreu de uma proposta feita aos estudantes para que fotografassem o lugar de convívio deles, onde costuram suas relações e constroem suas histórias, se apropriando do espaço sobre o qual vivem, assim como os artistas viajantes fizeram, ao pintar o cotidiano do Brasil no século XIX. Enxergar o que não se via, registrar com atenção os caminhos por onde passa diariamente, vislumbrar a paisagem vista da janela de casa, compartilhar o olhar retratando a sua realidade. Foi pedido também que elaborassem um pequeno texto justificando a escolha da paisagem e descrevendo a foto, com o registro do local, o dia e a hora em que foi tirada. Os textos foram expostos longe das imagens, onde o visitante teria que tentar associar cada descrição a uma foto. Alguns alunos sugeriram a produção de maquetes e ficaram à vontade para desenvolver.



Imagem 23- Exposição fotográfica “É lá onde moro” da turma 1801 e “Olhares do equinócio”, da turma Acelera Carioca, realizada na Sala de Leitura da escola, em novembro de 2023. Acervo pessoal.



Imagem 24- Exposição fotográfica “É lá onde moro” da turma 1801 e “Olhares do equinócio”, da turma Acelera Carioca, realizada na Sala de Leitura da escola, em novembro de 2023. Acervo pessoal.



Imagem 25 - Maquete feita pela aluna Maria Eduarda Lopes para a exposição da mostra fotográfica realizada com a turma 1801, em uma escola Municipal do Município do Rio de Janeiro, em novembro de 2023. Acervo pessoal.

O livro *Ludi na Chegada e no bota-fora da Família Real* brinca com ideia divertida de retornar no tempo e, por exemplo, apresentar o futebol ao jovem "Dom Pedrinho", desafiando-o para uma partida, informar a D. Carlota Joaquina que ela passaria treze anos no Brasil e exibir um vídeo em um celular para uma pessoa de 1808.

Luciana Sandroni escreve sobre o Rio de Janeiro, essa cidade tão estudada pelos historiadores, em que o cotidiano que remete ao passado colonial é caracterizado pela brutalidade da escravidão, onde o escravo, principal mão-de-obra não só nas grandes fazendas, mas também nas áreas urbanas, povoava em grande quantidade as ruas. Esse cenário, que é abordado no livro merece ser examinado e debatido à luz dos nossos dias e a obra oferece essa oportunidade.

3.4 – *DIÁRIO DE PILAR NO EGITO – A ÁFRICA ANTIGA E SEUS ENCANTOS.*

Esse livro foi lido unicamente por uma turma de alunos do sexto ano em 2017, com idades entre 11 e 12 anos. Essa foi uma das primeiras experiências de círculo de leitura realizadas em conjunto com a mediação da professora da Sala de Leitura. Na época, planejei poucas atividades para o acompanhamento da leitura. Eu havia lido a obra previamente e, ao longo do bimestre, durante a prática, parava apenas quando era necessário fazer algum apontamento sobre a sociedade egípcia. Recordo-me que a professora titular da Sala de Leitura mostrou um vídeo para a turma que falava sobre a descoberta do sarcófago de Tutancâmon, além de fornecer material sobre a prática da maquiagem no Egito antigo, visando enriquecer o conhecimento histórico acerca do tema abordado na obra.

A partir da experiência com outras leituras percebi a importância em promover atividades que incentive a leitura e que contribua para o debate, ajudando na compreensão do texto. Essas atividades não devem ter o propósito de aferir o conhecimento dos estudantes após a leitura, mas sim de acompanhar esse processo, avaliando o conhecimento prévio da turma, estimulando a fazer previsões, a identificar relações de intertextualidade, a estabelecer conexões com a vida cotidiana, a contar sobre o que leu, entre outras.

O livro *Diário de Pilar no Egito*, de Flávia Lins e Silva²⁵, ilustrado por Joana Penna²⁶ faz parte da série *Diário de Pilar*, onde a personagem se utiliza de uma rede mágica para partir

²⁵ Flavia Lins e Silva nasceu no Rio de Janeiro, é formada em jornalismo, pós-graduada em literatura infanto-juvenil pela UAB, de Barcelona e com mestrado em literatura infantil pela Universidade de Roehampton, do Reino Unido. Com mais de dez livros publicados, Flávia é conhecida principalmente por ter criado a série *Diário de Pilar e Detetives do Prédio Azul*. Em 2011, ganhou o prêmio da FNLIJ com seu livro "Mururu no Amazonas".

em viagem a outros tempos e lugares, registrando em um diário o desejo de uma menina ganhar o mundo de forma independente e autônoma.

Ao balançar a rede, Pilar e seu amigo Breno chegam ao Vale dos Reis na companhia de Samba, o gato de estimação. Juntos, eles se deparam com o jovem rei Tutancâmon, que, enterrado vivo, pede ajuda para recuperar o seu trono. A aventura narrada no formato de um diário, conta sobre os momentos desse encontro, apresentando a vida no Egito a partir de descobertas e reflexões, guiada pela história e embalada pela liberdade da ficção. A obra traz junto à trama ficcional uma parte informativa que aparece em caixas separadas da narrativa, mas não deslocada dela. O cotidiano no Egito se mistura a fatos extraordinários contados com uma linguagem simples, divertida e cuidadosa, tanto pelo texto quanto pelas ilustrações, convidando o leitor a conhecer uma das mais importantes civilizações da Antiguidade.

A característica de um diário é narrar o dia a dia para manter viva as lembranças, assegurando que as recordações não se percam no tempo. A partir das anotações, preservamos o que julgamos importante, permitindo-nos reviver e refletir sobre os momentos experimentados sempre que desejarmos, resguardando-nos do esquecimento. Pilar registra em seu diário os segredos de uma antiga civilização, que encanta e surpreende por sua complexidade.

A capa do livro traz vários elementos que fazem referência ao Egito Antigo, com cores vibrantes e imagens simbólicas. Em primeiro plano o gato Samba figura como guardião da obra, imitando a postura da Esfinge de Gizé, usando um toucado real (nemes) sobre um monumento em que se encontra inscrito o nome da editora. Em segundo plano aparecem Pilar, protagonista do diário, e seu amigo Breno, segurando a Cruz Ansata. Eles estão em tamanho destacado com parte do corpo de frente e parte de perfil, assim como o padrão das pinturas egípcias. Em terceiro plano registrado em um papiro estão o título do livro, o nome da autora e do ilustrador, guardados pelo símbolo do olho de Hórus. Por fim, o cenário da ilustração é preenchido por inúmeros hieróglifos.

²⁶ Nasceu no Rio de Janeiro, Joana Penna graduou-se em Design Gráfico na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1997 e neste mesmo ano partiu para Barcelona onde estudou design, caligrafia e ilustração na EINA Design School. Posteriormente, mudou-se para Londres, onde se dedicou mais um ano e meio em estudos na Central Saint Martins e na Camberwell School of Arts. Além da série Diários de Pilar, Joana Penna contribuiu como ilustradora em outros livros infantis publicados por editoras brasileiras.

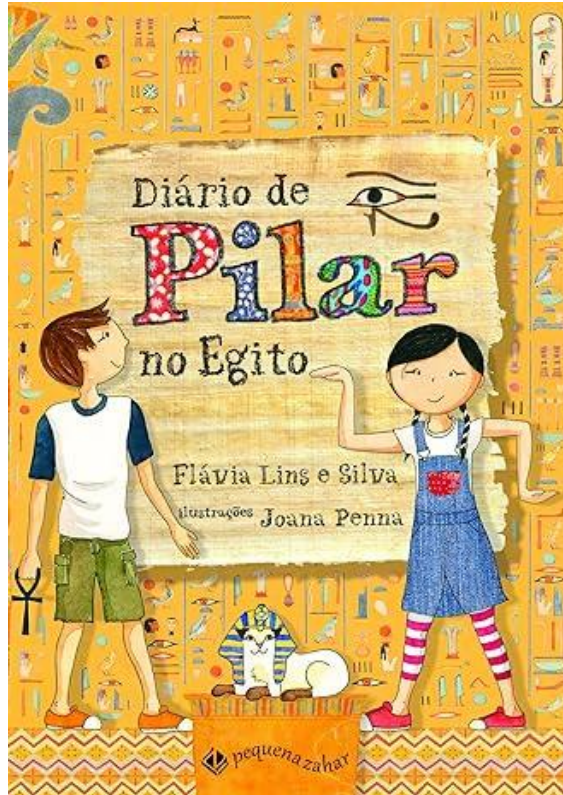


Imagem 26 - Capa do livro. Fonte: SILVA, Flávia Lins e. Diário de Pilar no Egito. Ilustrações de Joana Penna. 2. ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

A contracapa traz mais referências da vida no Egito, cita o encontro das personagens com Tutancâmon, o jovem faraó, enterrado vivo em um sarcófago, antecipando um pouco da aventura narrada pelo livro.

Juntos, eles enfrentam deuses e feras e vivem experiências inesquecíveis – voam nas asas da Fênix, navegam pelo rio Nilo numa feluca, recebem o “olho que tudo vê” do deus Hórus, escondem-se em pirâmides e até aprendem a escrever hieróglifos, a escrita dos antigos egípcios. (SILVA, 2014, contracapa).

Após a leitura cuidadosa da capa e da contracapa, que trazem não apenas os personagens, mas também elementos que antecipam pontos importantes da trama, é fundamental conhecer um pouco sobre o autor e o ilustrador a obra. Nas páginas finais, um texto apresenta essas informações de maneira descontraída, exibindo a foto da autora caracterizada como Cleópatra e da ilustradora mumificada.

A sugestão inicial de atividade é o preenchimento da ficha da obra, na qual o aluno deve anotar o título, autor, ilustrador e editora. Este é o momento oportuno para formular uma questão que incentive os estudantes a compartilharem seus conhecimentos prévios, utilizando as ilustrações da capa e a sinopse da história como referência. Devemos estimular a busca pelos elementos presentes na capa que mais despertaram a atenção deles e refletirem sobre como esses elementos estão relacionados com a cultura egípcia.

Antes ainda de iniciar a leitura, não podemos deixar de situar o Egito no contexto africano, sabemos que muitas vezes as representações feitas em filmes, jogos, livros e no imaginário social coloca-o fora da África, em um movimento de embranquecimento do Egito. Acredito que nenhuma outra civilização teve seus vestígios tão disputados, seus símbolos tantas vezes reinterpretados e apropriados com diferentes finalidades, atribuindo novos e diversos significados, eternizando o Egito como patrimônio cultural da humanidade, mas também produzindo algumas distorções.

Não é necessário trazer para o debate se os egípcios eram negros ou brancos, pois a questão racial, como se coloca hoje, não estava presente no Egito antigo. É fundamental, no entanto, reconhecer que por muito tempo houve uma tentativa, por parte de pesquisadores e da mídia, de negar a possibilidade de uma civilização tão grandiosa ter surgido na África por meio de pessoas de pele não branca. Se a dimensão racial não aparecia no Antigo Egito ela certamente surge nos debates contemporâneos e está por trás da disputa pela preservação da memória do Egito faraônico, esclarecendo muito sobre a construção social e histórica da nossa própria sociedade.

Saber como essa informação chega aos nossos estudantes, parece, então, ser um bom ponto de partida. Como atividade vinculada a esse conhecimento pode-se distribuir um mapa e solicitar a cada estudante que indique em qual continente a sociedade egípcia se desenvolveu. Em geral, o continente europeu e asiático aparece como escolha da maioria e quando alguém menciona a África, é comum ouvir uma surpresa – na África!?! Claro que não.

O livro traz nas páginas finais um mapa do Egito, indicando sua capital, a cidade do Cairo e mostrando suas fronteiras terrestres e marítimas, a Líbia e Sudão (África); Israel (Ásia); o mar Mediterrâneo, que recebe as águas do rio Nilo, esse extenso rio que rasga o deserto atravessando todo o país; e o mar Vermelho. O mapa também traz referências do Egito antigo, o obelisco de Heliópolis, as pirâmides de Gizé, Hermópolis, a escola dos escribas, o Vale dos Reis, os templos dos deuses, o mercado de Esna e os reinos onde se situavam o Alto e Baixo Egito. Durante a leitura esse mapa pode ser consultado, ajudando entender a relação entre a sociedade e o espaço em que habitam.

O território palestino da Faixa de Gaza, cenário de mais uma guerra com Israel, não está representado no mapa fornecido pelo livro. Dessa forma, percebe-se a necessidade de destacar essa fronteira e lembrar que atualmente desempenha um papel crucial, permitindo a chegada de ajuda humanitária, incluindo profissionais médicos e alimentos, devido aos bombardeios promovidos por Israel.

Há também uma seção que a autora chamou de “Galeria de alguns dos deuses egípcios”, contendo belas ilustrações que reproduzem a iconografia religiosa do panteão egípcio, representando as crenças em torno das divindades que regiam a sociedade e controlavam a natureza. Durante a trama, o poder dessas divindades irá guiar os personagens, destacando a importância da religião na cultura egípcia. É possível examinar com cuidado os símbolos, as figuras de divindades antropozoomórficas, as formas, a coloração, os amuletos e a presença de hieróglifos junto as imagens nas representações feitas pelo ilustrador.

Para ajudar na observação algumas questões podem ser propostas:

1. Todos os deuses têm a mesma representação? Descreva como os deuses são representados.
2. A que força e fenômeno naturais eles estão associados?
3. A maior parte das divindades carrega em uma mão um bastão (cetro egípcio) e na outra mão a cruz egípcia (cruz ansata - ankh). Para você o que esses objetos simbolizam?
4. A Cruz Ansata pode ser vista ainda hoje, sua utilização moderna aparece como um amuleto de proteção e de representação de vida eterna. Você possui algum objeto que carrega como um amuleto?
5. Você acredita que objetos podem trazer proteção a quem os carrega?
6. Para que um objeto tenha algum poder ele precisa passar por alguma autoridade religiosa?
7. Que cores aparecem em destaque nas imagens?
8. Como se caracteriza a escrita dos antigos egípcios?

Em seguida, um outro anexo traz uma “Linha do Tempo”, ordenando informações que o texto apresenta ao longo da narrativa. Essa ferramenta, tão utilizada pelos historiadores, pode ser examinada após a leitura da história, quando os estudantes já terão uma bagagem maior sobre a vida no Egito.

Dessa forma a turma já está pronta para iniciar a leitura da obra, que pode ser feita de forma silenciosa ou em voz alta. No primeiro capítulo, as personagens *Pilar*, e seu amigo *Breno*, acompanhados do gato *Samba*, chegam ao Egito antigo ao balançar uma rede mágica, que os leva para a tumba de Tutancâmon, onde o faraó menino já mumificado pede ajuda para sair do sarcófago, denunciando uma tentativa de enterrá-lo vivo.

-Eu só posso estar morto! Eu estou do lado de lá, não é isso?

Para não deixar o ex-múmia muito angustiado, resolvi tentar explicar:
 -Fique tranquilo. Estamos todos juntos do lado de cá. Ninguém passou para o tal “lado de lá”, pelo menos por enquanto. Mas se continuarmos muito tempo neste lugar sem portas nem janelas, as coisas podem piorar. (p.21-22).

Ao longo de toda a narrativa, o texto ficcional é enriquecido com informações importantes sobre o Egito, destacadas em boxes com formato de um papiro. Essas informações se diferenciam do texto principal, que é escrito em uma folha pautada, assemelhando-se a um diário. Os dados complementares revelam elementos da antiga cultura egípcia, mas também fazem menção ao Egito atual, ressaltando que o Egito faraônico foi parte de um contexto histórico real, não de um reino mágico, assim como o Egito contemporâneo está inserido em um contexto igualmente real e que não deve ser ignorado.

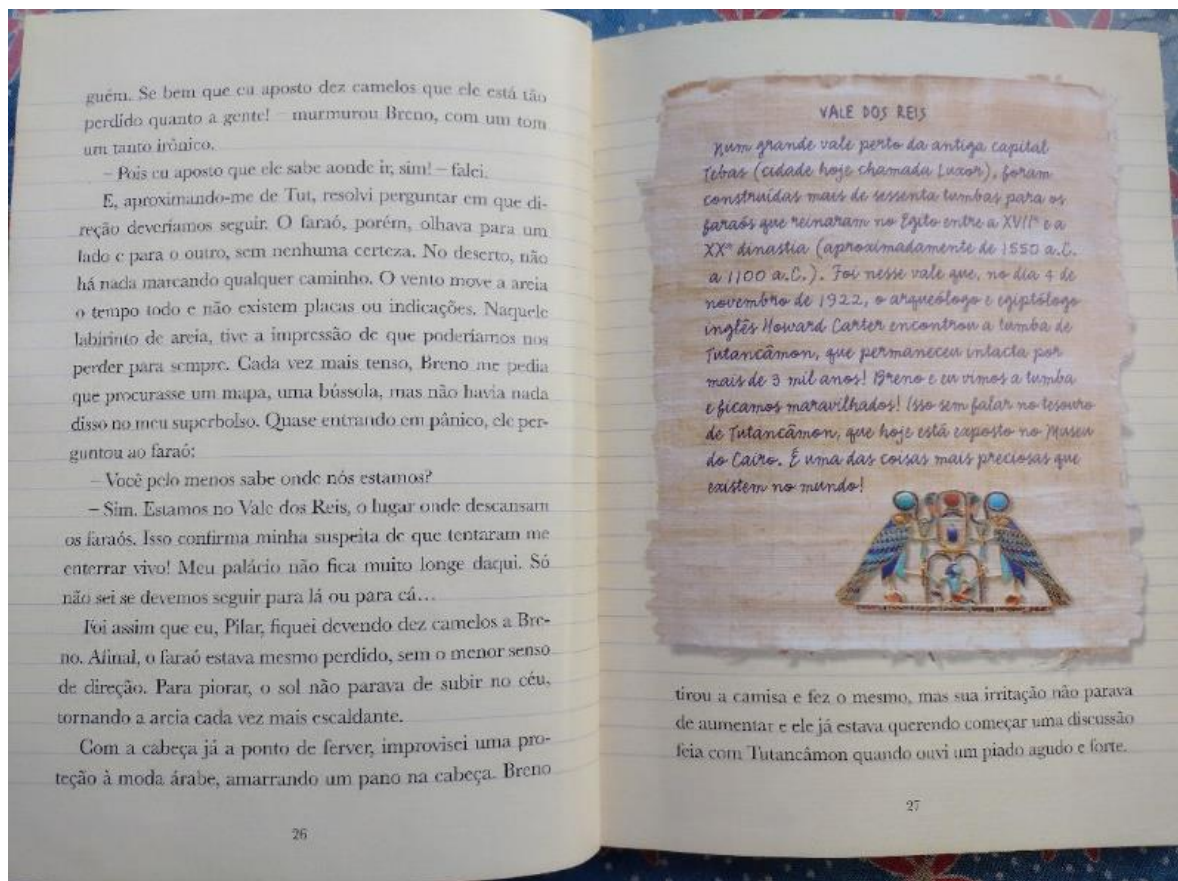


Imagem 27 - Ilustração do livro *Diário de Pilar no Egito*. p. 26-27.

A fim de promover a discussão da leitura, em cada encontro pode ser entregue a alguns alunos um rolo, simulando um papiro, na qual o aluno deve abrir e desempenhar uma função específica. Essas funções podem incluir: ler o box de determinada página, elaborar questões ao texto para gerar debate, identificar passagens interessantes do texto (por ser bem escrita, por emocionar, por trazer algum esclarecimento...), justificando a sua escolha, extrair

do texto alguma informação que faça conexão com o mundo em que vive, explicando a sua escolha, selecionar palavras ou termos desconhecidos e tentar compreender seu significado com base no contexto da leitura, recorrendo ao dicionário se necessário, e ainda, sintetizar o texto lido.

Alguns capítulos do livro são dedicados a escrita egípcia e os papiros com inscrições em hieróglifos amarram a trama, sendo utilizados para espalhar pelo mercado de Esna a falsa notícia da morte de *Tut*. Na história narrada é na Escola dos Escribas, onde a reprodução dos papiros era feita em silêncio, que o jovem faraó prova que não morreu, pedindo ajuda aos escribas para produzirem novos papiros anunciando que está vivo e que, portanto, Ay é um usurpador, esperando com isso o apoio da população.

Ao entrar na Escola, a personagem *Pilar* mostra-se admirada ao perceber que não havia mulheres entre os escribas e faz de tudo para convencer *Tutancâmon* a ter umas aulas de hieróglifos, mesmo não sendo rainha, nem sacerdote e, além do mais, sendo mulher. Lá constata que o domínio do registro escrito era restrito a alguns indivíduos e que as formas de se fixar, reproduzir e transmitir as mensagens eram bem diferentes das nossas.



Os sistemas de escritas passaram por diversas transformações desde o seu domínio. A utilização de desenhos e símbolos, presentes em épocas e culturas diversas, muitas vezes considerados linguagens sagradas e mobilizadas por uma elite, continuam produzindo mudanças que impactam no discurso. Hoje, é comum entre os usuários das redes sociais na internet a troca de emojis, uma linguagem que se utiliza de desenhos para passar um sentimento, uma ideia, para finalizar uma conversa ou apenas para designar um objeto, utilizados como comunicação universal, rápida e impactante. Disseminada nos meios digitais, mas que circula também em outros meios de comunicação, ela serve para substituir palavras trazendo sentimento e diversão com apenas um clique. Nos teclados dos smartphones, junto as letras e sinais, estão uma variedade de desenhos que servem para complementar o texto verbal.

Não só para conversar, as representações gráficas são muito utilizadas também para passar um comando de forma não verbal. Assim como os emojis, vários ícones e símbolos transmitem informações de forma sucinta, acrescentando à mensagem a força da imagem.



Sem buscar comparar os usos dos hieróglifos com os emojis, podemos questionar se a linguagem pictórica algum dia deixou de existir e de que forma ela é utilizada atualmente. Como sugestão de atividade algumas questões são propostas:

1. Você costuma usar algum desenho ou símbolo para se comunicar na internet?
2. Qual o emoji você mais usa?

3. Com que finalidade você mais usa os emojis: encerrar uma conversa, simplificar uma mensagem, expressar um sentimento, comunicar-se de forma rápida ou com outro propósito qualquer?
4. Diferentes emojis, como estímulo visual, podem dar ao mesmo texto um sentido diferente. Indique abaixo o sentimento ligado ao texto:

<p>Amanhã é o dia da prova!</p> 	<p>Amanhã é o dia da prova!</p> 
---	---

5. Muitas vezes respondemos a uma pergunta com um simples emoji, que pode trazer diferentes conotações. Indique o que a resposta com o emoji abaixo quis demonstrar:

<p>- Você vai a festa hoje?</p> <p>- </p>	<p>- Antes de ir à festa você precisa lavar a louça, arrumar seu quarto, passear com o cachorro...</p> <p>- </p>
--	---

Em dois capítulos do livro, o enredo da história leva os personagens as pirâmides de Gizé, construções importantes para entender e conhecer a civilização egípcia. É comum as pessoas relacionarem as pirâmides a monumentos decorativos, templos religiosos ou moradia dos faraós. Nos túmulos reais, inscrições, pinturas e objetos retratam a vida das camadas superiores e dominantes. Mais do que adornos, os objetos e ornamentos encontrados nos sarcófagos ou que aparecem nas pinturas das paredes das pirâmides, carregam um simbolismo tanto religioso quanto político importante, revelando quem tinha poder e prestígio no Egito antigo. Dentre os costumes funerários a mumificação mostra a importância em se preservar o corpo intacto para assegurar a vida eterna.

Aqui busca-se entender sobre como as práticas funerárias de uma sociedade revelam muito sobre suas crenças, estrutura social, valores e a forma pela qual se relacionam com o sobrenatural, podendo refletir como esse ritual de passagem acontece na nossa sociedade.

Ao finalizar a leitura, pode-se analisar a linha do tempo que a autora constrói, relembando as informações trazidas ao longo do texto e ordenando os acontecimentos que vão esclarecer como a história do Egito antigo chegou até os nossos dias. A linha do tempo é toda ilustrada e começa com a imagem das três pirâmides de Gizé, indicando os faraós que

mandaram erguer e o período em que reinaram, em sequência vem as informações dos governos de Tutancâmon e Ay, o seu sucessor. Essa parte da linha do tempo é preenchida com imagens de deuses e símbolos que vão trazer a força da religião para o período.

Depois de apresentar a sequência de faraós que reinaram no Egito, a autora traz a imagem de um busto de Heródoto e o apresenta como “pai da História”. Cabe ressaltar que Heródoto, citado no box da página 37, aparece como um elemento importante na construção da linha do tempo. É necessário esclarecer que ele foi um historiador e geógrafo grego que visitou o Egito no ano de 450 a.C. Sua obra, apesar de atualmente ser alvo de críticas quanto à precisão de seus relatos, é uma fonte preciosa de informações sobre essa civilização.

Em 196 a.C. a linha do tempo traz a imagem da Pedra de Roseta indicando quando foi esculpida. As informações sobre esse fragmento de pedra já haviam sido colocadas em um box, junto a narrativa. A imagem de um soldado romano e o desenho do rosto de Cleópatra registram a data da morte da última faraó do Egito e a anexação ao Império Romano.

Flávia Lins e Silva faz observações relevantes a sua linha do tempo, dizendo que ela apresenta apenas alguns dos mais de trezentos faraós que reinaram o Egito antigo, esclarece o significado as siglas “a.C.” e “d.C.” e pontua que as datas antes da era cristã são todas aproximadas e que teve a ajuda de um professor na hora de elaborá-la.

A imagem de uma manjedoura e da estrela de Belém anunciam o início da era cristã e as descobertas arqueológicas nos períodos seguintes, apontando o elo entre o passado e o presente. De forma divertida a autora traz como último marco dessa linha do tempo o ano de 2012, quando a personagem *Pilar* escreve um diário sobre o Egito.

Após examinar atentamente a sequência dos fatos da Linha do Tempo, pode-se propor solucionar um “erro” histórico presente na ilustração da p. 87, como um desafio. Na imagem, o faraó Tutancâmon, que reinou entre os anos de 1336 a.C. e 1327 a.C., está na Escola dos Escribas, onde um dos escribas aparece trabalhando na Pedra de Roseta. Contudo, segundo a Linha do Tempo, a Pedra de Roseta foi esculpida em 196 a.C., muito depois do reinado de Tutancâmon. Identificar e corrigir esse anacronismo pode ser uma atividade interessante para aprofundar o entendimento dos alunos sobre a cronologia histórica do Antigo Egito.

Como desdobramento da leitura, duas atividades são pensadas: a primeira trata-se de uma pesquisa e a segunda atividade propõe a confecção de um marcador de páginas.

A antiga civilização egípcia despertou e ainda desperta o interesse de autoridades e cientistas do mundo inteiro. Os artefatos encontrados em diversas expedições realizadas no Egito, encontram-se espalhados em museus de diferentes países. Aqui no Brasil, um

importante acervo foi montado a partir da coleção de D. Pedro I e de D. Pedro II, tendo sido destruído no incêndio que atingiu o Museu Nacional em setembro de 2018. A fim de explorar esse conhecimento pode-se propor uma pesquisa a partir das seguintes questões:

Pesquisa:

- 1) D. Pedro I e D. Pedro II tinham uma grande coleção de objetos da cultura egípcia. Investigar como esses imperadores brasileiros adquiriram suas coleções egípcias e qual o impacto dessas coleções na cultura e na ciência brasileiras.
- 2) Toda essa coleção ajudou a formar o acervo egípcio do Museu Nacional. Quais os principais itens que compunham esse acervo?
- 3) Em 2018 um incêndio atingiu o Museu Nacional. Analise as suas causas, o impacto no patrimônio cultural e científico brasileiro, e as medidas de recuperação e preservação adotadas após o incidente.

Inspirados nas aventuras e descobertas da protagonista *Pilar* no Egito, os alunos serão convidados a criar um marcador de páginas. Para compor este marcador, a turma utilizará informações específicas encontradas nos boxes do livro. Essas informações serão apresentadas em um dos lados do marcador, combinando textos curtos e ilustrações que capturam o fascínio e a beleza da cultura egípcia, conforme explorado por *Pilar* em suas aventuras. Do outro lado, os alunos poderão assinar seus nomes utilizando os hieróglifos trazidos no livro.

Como sugestão de elementos culturais e históricos apresentados durante a narrativa estão: o papiro, descrição da planta papiro e seu uso histórico como material de escrita no Egito Antigo, destacando seu processo de fabricação e importância na preservação de documentos e registros; a feluca, explicação sobre a feluca, um tipo tradicional de barco à vela utilizado no Rio Nilo, incluindo sua construção, uso histórico na navegação egípcia e importância cultural como um símbolo da vida ribeirinha no Egito; as pirâmides de Gizé, informações sobre as Pirâmides, incluindo sua construção, propósito como túmulos dos faraós do Egito Antigo, e significado histórico e arquitetônico como marcos monumentais duradouros; o Olho de Hórus, significado e simbolismo do Olho de Hórus na religião e na mitologia egípcia, representando proteção, saúde e poder divino; escaravelho, explicação sobre o escaravelho, um amuleto comum no Egito Antigo associado à ressurreição e renovação, além de seu uso como símbolo de boa sorte e proteção contra o mal; a máscara funerária de Tutancâmon, descrição da máscara funerária de Tutancâmon, feita de ouro maciço e decorada com pedras preciosas, destacando sua importância como um dos artefatos mais famosos e bem preservados do Antigo Egito.

A leitura integral desse livro, que parece ter sido o mais denso de todos, não só pelo número de páginas, mas também devido a quantidade de informações trazidas foi uma experiência significativa. Ela não apenas fortaleceu a prática de leitura entre os estudantes, mas também facilitou uma abordagem interdisciplinar, enriquecendo a compreensão dos alunos ao integrar os conhecimentos de história, geografia, artes e literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um breve relato da minha trajetória no mestrado, posso dizer que o primeiro desafio foi a realização do concurso de forma remota. Estávamos ainda sob as restrições impostas pela pandemia de COVID-19, e enfrentar a ansiedade e a incerteza de um processo seletivo on-line foi uma experiência nova e desafiadora. Superado esse primeiro obstáculo, o início do curso de mestrado a distância trouxe novas demandas. A necessidade de adaptação a plataformas digitais para acompanhar aulas, entregar trabalhos e realizar discussões acadêmicas exigiu o desenvolvimento de novas habilidades tecnológicas e muita disciplina. O retorno às aulas presenciais não diminuiu as dificuldades em conciliar o trabalho com as leituras, a escrita e o cumprimento dos prazos.

Ao ingressar no ProfHistória, vi uma oportunidade de aprofundar meus conhecimentos e refletir criticamente sobre o ensino de história, que é meu objeto de estudo. Meu objetivo era entender esse lugar para além da minha intuição e vivência, conectando-me mais fortemente com minha experiência docente por meio de novas leituras e discussões.

Em seguida, precisei questionar o que considerava mais importante no ensino de história dentro da sala de aula e destacar as contribuições da minha prática para que o conhecimento se efetivasse no espaço escolar, transformando meus objetivos em conhecimento real.

Percebe-se que a finalidade do ensino de História deve ser capacitar os (as) alunos (as) a compreender que a realidade em que vivem decorre de um processo histórico e que cada indivíduo participa dessa construção, de forma consciente ou não. É essencial desenvolver um pensamento crítico que possibilite observar o mundo ao redor, estabelecendo relações entre o passado e o presente. No entanto, a simples expectativa de que os alunos pensem criticamente não é suficiente; é necessário criar um ambiente favorável e fornecer recursos adequados para que isso se torne realidade.

A escola é onde a leitura do mundo encontra na leitura da palavra seu principal instrumento de transmissão. Por isso, é importante criar estratégias que desenvolvam a capacidade de atribuir sentido ao que se lê, estabelecer conexões com as vivências pessoais e o mundo externo, e utilizar a leitura como uma ferramenta para adquirir novos conhecimentos.

História e Literatura são dois campos de conhecimento fundamentais para a formação integral do indivíduo. Enquanto a Literatura retrata o mundo através da arte da palavra, utilizando todos os recursos inventivos que nossas mentes podem conceber, a História busca compreender a realidade no espaço e tempo vividos, baseando-se na interpretação dos vestígios deixados pelas sociedades que nos antecederam. Esses campos do saber fortalecem as memórias, as identidades e as relações sociais, promovendo a cidadania.

O trabalho interdisciplinar sempre me motivou. Ao recordar minhas experiências, percebo que minhas melhores lembranças como estudante e posteriormente como professora não se encontram no acúmulo de conteúdos diários do cotidiano escolar. Elas estão nas visitas a museus e centros de cultura, nas feiras de conhecimento interdisciplinar, na projeção de filmes, atividades pontuais que caminham na construção de uma escola mais viva, onde se desenvolve a percepção de um aprendizado mais amplo.

Esses encontros com diferentes áreas do saber e espaços diversos desafiam o estudante a articular o que é aprendido nos conteúdos disciplinares com a realidade em que está inserido. Não é possível conceber o ensino de História sem considerar a formação integral do aluno, o seu aspecto cultural, humano e social. A leitura literária de obras com uma abordagem histórica é uma prática que aposta nesse propósito, permitindo a percepção das coisas do mundo, a compreensão das relações humanas e das suas experiências e, assim, estimulando o estudante a intervir sobre a própria realidade.

Os círculos de leitura, círculos de cultura, clube de leitura são estratégias de compartilhamento de leitura em que a interpretação do texto é socializada entre os participantes. Na leitura coletiva, cada indivíduo colabora com seu conhecimento prévio e entendimento do texto, ampliando e aprofundando a compreensão. A leitura não é centrada nem no texto, nem no leitor, mas no diálogo que se estabelece a partir das discussões feitas sobre as obras selecionadas. O (a) professor(a) atua como mediador desse processo, garantindo que o aprendizado seja efetivado. Por isso, a importância em proporcionar a formação contínua do professor (a).

A minha experiência com os círculos de leitura tem sido muito exitosa, apesar de enfrentar diversos obstáculos e dificuldades. Entre os desafios estão a indisciplina, a

dificuldade de concentração, os atrasos frequentes e a baixa proficiência em leitura dos estudantes. Outro contratempo é a dificuldade em conciliar a prática ao cumprimento do currículo, uma vez que a carga horária nem sempre é suficiente. Além disso, há uma escassez de professores responsáveis pelas bibliotecas escolares, essenciais para apoiar os projetos de leitura.

Das 12 turmas em que conduzi os círculos de leitura, apenas uma não conseguiu concluir a atividade. O desinteresse, a dispersão e a baixa assiduidade inviabilizaram a atividade. Percebi que a turma ainda não estava madura o suficiente para prosseguir e, por isso, precisei interromper a prática.

Era disponibilizado um tempo na semana, para a prática da leitura, geralmente realizada na Sala de Leitura. Os (as) alunos(as) mostravam interesse pela atividade e organizavam de forma autônoma os preparativos, distribuindo os livros e selecionando os leitores voluntários.

O trabalho buscava ler de forma integral obras da literatura infantojuvenil disponíveis nos acervos das bibliotecas escolares em quantidades suficientes para que cada aluno pudesse acompanhar com um exemplar próprio. As obras selecionadas tinham a história como elemento central da narrativa, estimulando o interesse dos alunos e aproximando-os das discussões, análises e interpretações de contextos históricos.

Muitas atividades se desdobraram a partir das discussões em classe. O compartilhamento das leituras também motivou o uso de outras linguagens para a mediação do conhecimento histórico. Foram programadas visitas a museus, apresentações teatrais, sessões de filmes, além do incentivo à produção de textos e à exposição de trabalhos com base nas leituras realizadas. Destaco, ainda, a troca de experiências com outros (as) professores (as), tornando o ensino mais dinâmico e colaborativo, mobilizando a escola nesse propósito.

Essa vivência me motivou a buscar na teoria as potencialidades de interação entre a história e a literatura. Dessa forma, a discussão inicial desenvolvida no primeiro capítulo investiga as conexões entre esses dois campos do saber na perspectiva de ampliação do conhecimento histórico, aprimoramento da capacidade leitora e incentivo ao hábito de ler.

No decorrer do segundo capítulo, examino a literatura voltada para crianças e jovens utilizada nas escolas como elemento essencial para a formação integral do aluno. Enfatizo a importância de escolher cuidadosamente obras que tenham reconhecido valor estético, sejam adequadas à faixa etária e atraiam a atenção dos alunos(as), ressaltando a prática dos círculos de leitura como estratégia sistematizada de leitura mediada pelo professor(a) capaz de impulsionar a discussão de um texto no ambiente escolar.

A título de exemplificação, no terceiro capítulo apresento o passo a passo da prática do círculo de leitura com quatro obras voltadas para o público de jovens leitores, descrevendo as atividades elaboradas para enriquecer o acompanhamento da leitura.

Como proposta de material pedagógico, já que esse é um mestrado profissional, foi estruturado um roteiro, não como um material pronto, mas sim como um guia detalhado a partir dos erros e acertos, de forma que outros docentes possam ter uma noção do percurso percorrido e a partir daí tentar criar círculos de leitura, que considero ser uma experiência muito positiva. O objetivo é valorizar a leitura coletiva como prática social importante e um instrumento de fortalecimento cultural, capaz de estimular a troca de vivências, a capacidade de interpretação, a extração de informações, a formulação de hipóteses e a reflexão sobre elas. O roteiro traz sugestões de como trabalhar a literatura de maneira interdisciplinar, assegurando que não se transforme em uma ferramenta de avaliação das obras literárias.

Nesse percurso, a formação no ProfHistória me colocou em contato com novas abordagens e questões, incentivando-me a buscar novos conhecimentos, o que ampliou minha experiência e impactou positivamente minha atuação como educadora.

Os encontros de leitura compartilhada deram um novo sentido a minha prática e me fizeram valorizar um dos locais mais democráticos da escola: a biblioteca. Um espaço privilegiado, que pode proporcionar a integração entre diferentes disciplinas e promover a interação dos membros da comunidade escolar.

O círculo de leitura é uma semente plantada para que a leitura se torne uma atividade de interesse no dia a dia dos nossos meninos e meninas, acreditando no valor educativo e formativo dos textos literários, assim como em sua bem-sucedida articulação com o ensino de história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Simone Garcia; AMADOR, Kassandra Thamyris Maciel. A Interdisciplinaridade no ensino de história: relações possíveis entre a História e a Literatura. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 6, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/5737>. Acesso em: 26 jan.2023.
- ARRAS, Amauri. Como Ler Lima Barreto hoje. **Gamarevista**,UOL. 9 nov.2022 Disponível em: <https://gamarevista.uol.com.br/estilo-de-vida/5-dicas/como-ler-lima-barreto-hoje/>. Acesso em: 24 de jun. 2023.
- BORGES, P. D. V. R. História e Literatura: Algumas Considerações. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 94–109, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28658>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997., p. 69-90.
- COMPANHIA DAS LETRAS. Ludi faz 30: um bate-papo com Luciana Sandroni. **Blog Letrinhas**. 21 out. 2019. Disponível em <https://www.companhiadasletras.com.br/blogDaLetrinhas/Post/4834/ludi-faz-30-um-bate-papo-com-luciana-sandroni-criadora-da-irreverente-personagem>. Acesso em: 06 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 2017. Disponível em: Acesso em: 26 fev. 2024.
- BRINCO, N. S.; CABRAL, M. A. da S. Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor: desafios do tempo presente. **Revista História Hoje, [S. l.]**, v. 9, n. 18, p. 55–76, 2020. DOI: 10.20949/rhhj.v9i18.689. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/689>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- BRITO, A DE J.; RIBEIRO, M. A.. História da Educação e literatura: possibilidades de relações. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 27, n. 45, p. 97-116, abr. 2013.
- CAMPELLO, Bernadete Santos; SILVA, Eduardo Valadares da. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. **Biblioteca Escolar em Revista**, São Paulo, Brasil, v. 6, n. 1, p. 64–80, 2018. DOI: 10.11606/issn.2238-5894.berev.2018.143430. Disponível em: <https://revistas.usp.br/berev/article/view/143430>.. Acesso em: 7 jul. 2024.
- CANVA. Ferramenta gratuita de design. Disponível em: https://www.canva.com/pt_. Acesso em: jun. 2024.
- CERRI, Luís Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, mai.-ago. 2014, p. 110-125.

CIAVATTA, Maria. O trabalho docente e a produção do conhecimento: uma breve análise de sua historicidade na educação básica e no ensino superior. **Revista ADVIR**. Trabalho docente: mudanças, política e experiências. Rio de Janeiro: Asduerj, julho/2013, n.30 p. 55-73, julho, 2023. Disponível em: <https://asduerj.org/v7/wp-content/uploads/2022/11/ADVIR30FINAL.pdf>. Acesso em 19 set. 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORREIA, Janaína dos Santos. O uso de fonte literária no ensino de história: diálogo com o romance “Ursula” (final do século XIX). **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2012. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847814/mod_resource/content/1/O%20USO%20DA%20FONTE%20LITER%C3%81RIA%20NO%20ENSINO%20DE%20HIST%C3%93RIA.pdf. Acesso em 3 dez. 2022.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. 1.ed, São Paulo: Contexto, 2022.

CHARTIER, Roger. **A história ou leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes, 2.ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DIÁLOGOS: DESAFIOS PARA A DECOLONIALIDADE. Entrevista com Ailton Krenak UnBTV - Julho/2019. **Disponível em:** https://youtu.be/qFZki_sr6ws?si=KEehOnd9QMNJ3rgs. Acesso em: 16 set.2023.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa e Administração**, v. 1, n. 1, p. 24-32, maio 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo horizonte: Dimensões, 2009

FONSECA, Selva Guimarães. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais. **Anais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

FREIRE, Paulo; HORTON Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: Tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar**: Memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 35-50.

GRUZINSKI, Serge. Até que ponto a história nos torna mais humanos? **Ler História**, n. 70, 2017, p. 185-197.

HARTOG, François. **Evidência da história: o que os historiadores veem**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013

HARTOG, François. Situações postas à história. **Revista de História**, São Paulo, n. 166, jan./jun. 2012, p. 17-33.

HOMSON, A. B. A. O ensino de história e as práticas de leitura na escola: reflexões sobre o contexto brasileiro atual. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 285–307, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.453. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/453>. Acesso em: 14 abr. 2023.

KRIEGER, Ana Carolina. **Literatura e História: possibilidades e desafios na formação da consciência histórica em um salão literário**. Dissertação de Mestrado. Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistoria, da Universidade do Estado de Santa Catarina –Florianópolis, 2017-2018.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**. São Paulo, 17, 1998, p. 63-201.

MACEDO, S. M.; PRADO, D. P.; GARCIA, N. M. LITERATURA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA. **Revista Didática Sistemática**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 30–42, 2021. DOI: 10.14295/rds.v22i1.11847. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reds/article/view/11847>. Acesso em: 21 set. 2023.

MATHIAS, D. Consciência histórica e representações literárias: experiências ficcionais às margens. **Revista de Literatura, História e Memória**, [S. l.], v. 18, n. 32, 2023. DOI: 10.48075/rlhm.v18i32.29156. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/29156>. Acesso em: 21 set. 2023.

NEVES, Iara C. B. et alli (orgs). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 8 ed. Porto Alegre: Edição Universidade/UFRGS, 2007.

PROST, A. Como a história faz o historiador?. **Anos 90**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 7–22, 2000. DOI: 10.22456/1983-201X.6792. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6792>. Acesso em: 09 jul. 2022.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes. Escolarização da literatura: um olhar para as práticas escolares. **Revista Graphos**, UFPB, vol.21, n°1, p.(11-23), março, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46520/22818>. Acesso em: 19 abr. 2022.

RÜSEN, Jörn. Pode-se melhorar o ontem? In: SALOMON, Marlon (Org.). **História, Verdade e Tempo**. Chapecó SC: Argos, 2011, p. 259-290.

SANDRONI, Luciana. **Ludi na Revolta da Vacina: uma odisseia no Rio Antigo**. Ilustrações de Humberto Guimarães. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2017.

SANDRONI, Luciana. **Ludi na chegada e no bota-fora da família Real**. Ilustrações de Humberto Guimarães. São Paulo: Escarlate, 2017.

SERRES, Alain. **Mandela: o africano de todas as cores**. Ilustrações de Zaiü. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SILVA, Flávia Lins e. **Diário de Pilar no Egito**. Ilustrações de Joana Penna. 2. ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

SIVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2010. v.30 n.60. (Dossiê: História, Educação e Interdisciplinaridade).

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Shilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Maria Neusa G. Gomes de. O ensino de história: possibilidades nas práticas interdisciplinares. **Revista Diálogos Interdisciplinaridade - GEPPFIP**, Aquidauana, v.1, n. 1, p. 148-157, out. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/582..> Acesso em 23 abr. 2023.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.39, p. 545-598, set./dez. 2008.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Educação Básica: a formação do professor, educação professor-aluno, planejamento, mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2012.

ZALLA, Joselito. Interdisciplinaridade e ensino de História: notas sobre a experiência do Projeto Amora. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 91-95, 2015. Disponível em: <https://professor.ufrgs.br/jocelitozalla/publications/term/891>. Acesso em 19 de jan. 2022.

ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. **Cadernos CEDES**, v. 30, n. 82, p. 339–353, set. 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro. Objetiva: 2009.

APÊNDICE – PRODUTO PEDAGÓGICO



Ana Maria Silva Figueira

**LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE HISTÓRIA:
o círculo de leitura como prática interdisciplinar no ensino fundamental**

Esse material pedagógico foi apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Escola de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História - ProfHistória, sob a orientação da Profa. Dra. Susana Cesco.

**Rio de Janeiro
2024**

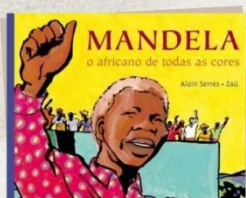
"Um círculo de leitura é a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática ... mediadas pelo professor(a) que modela e orienta as diversas fases da atividade"

Rilda Cassan

Esse material é um roteiro que tem o propósito de encorajar os(as) professores(as) a experimentarem a formação de círculos de leitura, visando torná-los uma estratégia cada vez mais habitual nas escolas. Como qualquer atividade realizada no ambiente escolar é preciso planejar. As etapas a seguir foram pensadas como uma orientação, a fim de auxiliar a implementação de círculos de leitura no ensino fundamental. Uma direção possível para realizar com êxito o interesse dos alunos pelos livros, pelo diálogo e pela história.

Ana Maria Figueira

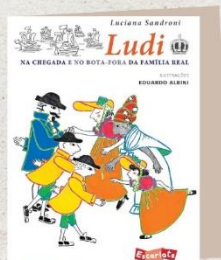
As obras selecionadas são livros de literatura infantojuvenil que têm a trama conduzida pela história.



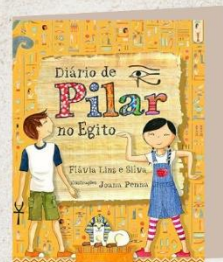
SERRES, Alain. *Mandela: o africano de todas as cores*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.



SANDRONI, Luciana. *Ludi na Revolta da Vacina: uma epidemia no Rio Antigo*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2017.



SANDRONI, Luciana. *Ludi na chegada e no bota-fora da família real*. São Paulo: Escarlate, 2017.



SILVA, Flávia Lins e. *Diário de Pilar no Egito*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

ÁREAS DE CONHECIMENTO





COMPETÊNCIAS BNCC

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, p. 138).

COMPETÊNCIA GERAL 1

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva

COMPETÊNCIA GERAL 2

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

COMPETÊNCIA GERAL 3

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

➤ Professor(a), é importante que se faça a leitura prévia da obra para contribuir com as discussões e controlar os debates ➤

PÚBLICO-ALVO

6º
ANO

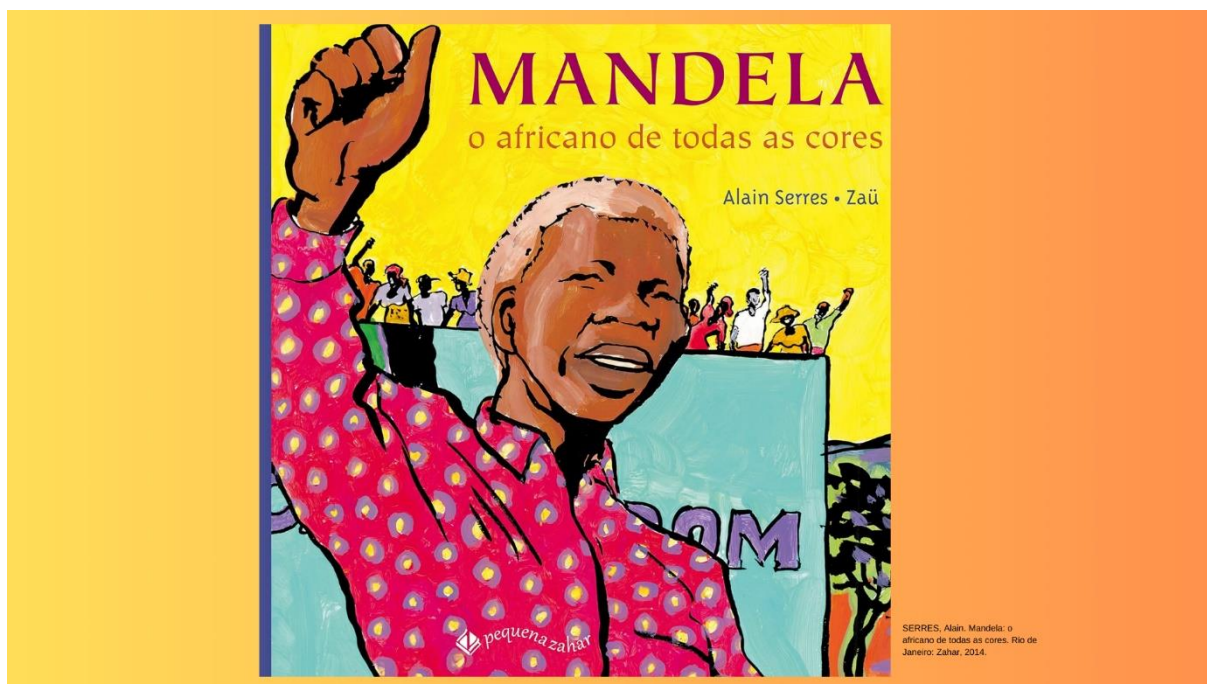
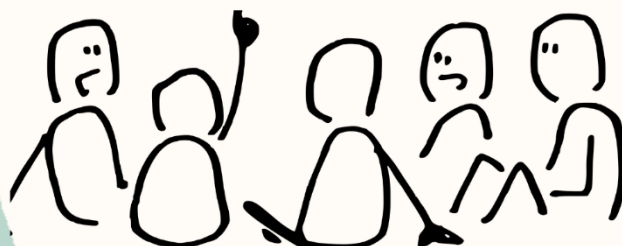
7º
ANO

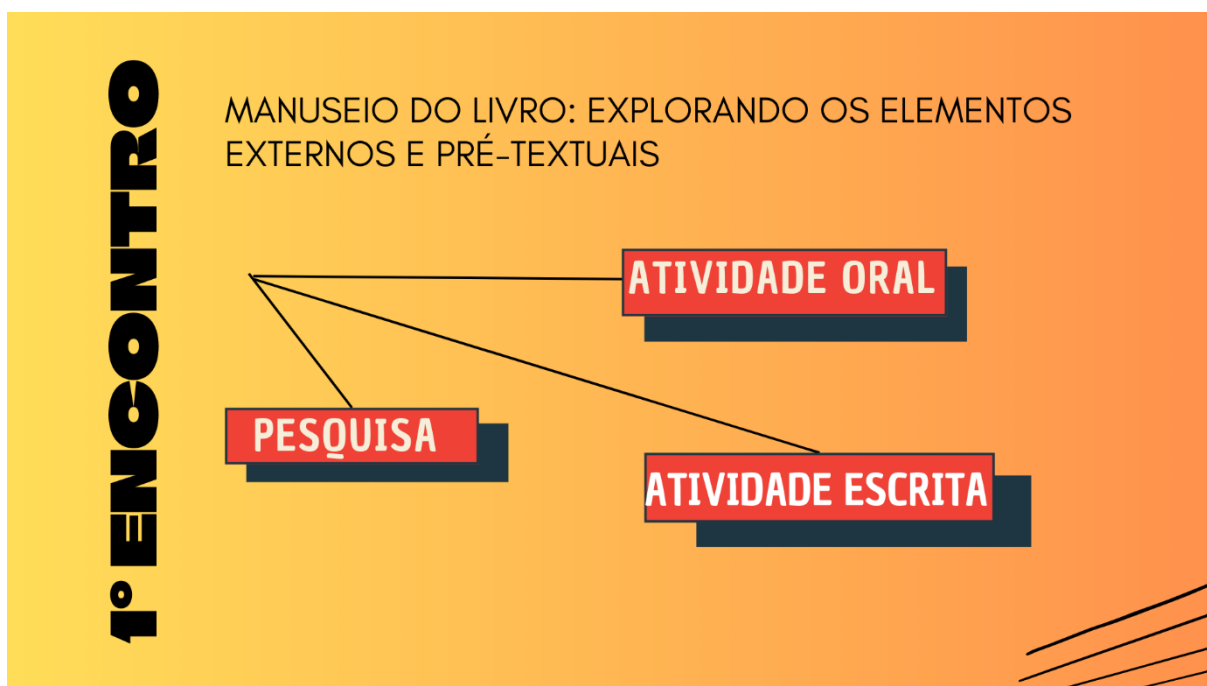
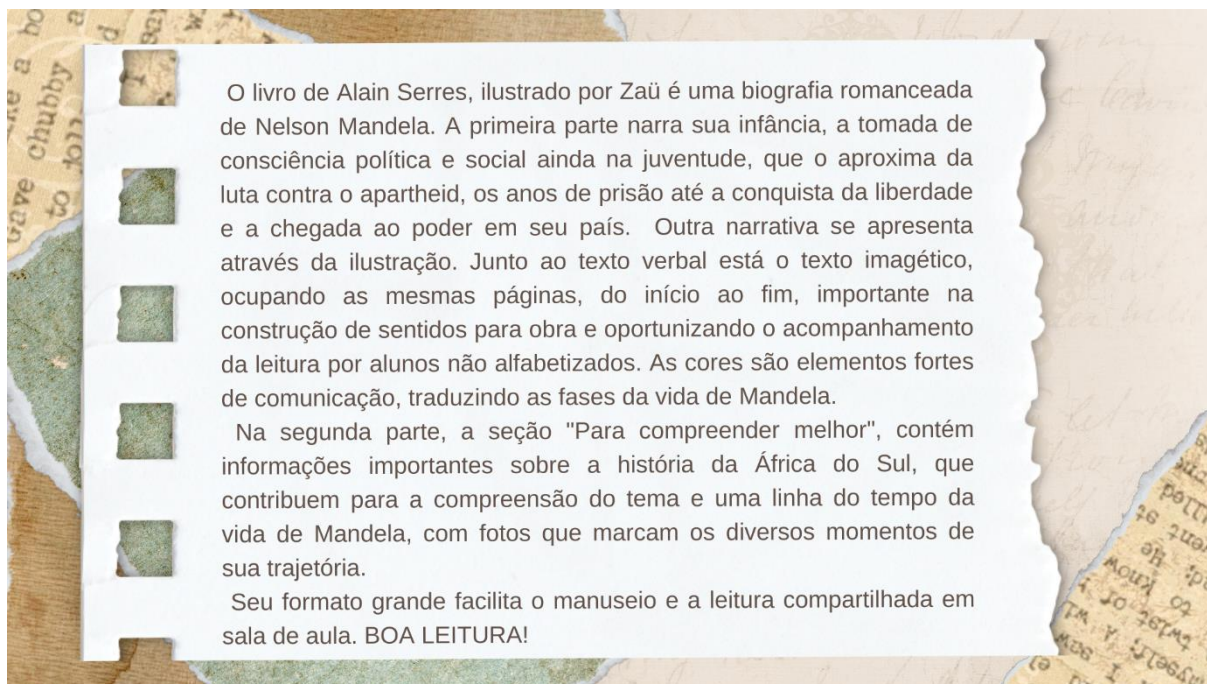
8º
ANO

9º
ANO

EJA

Professor(a), realize a prática fora da sala de aula. Leve a turma para a Sala de Leitura, pátio, auditório. Se isso não for possível, tente organizar as carteiras em círculo ou em grupos.





ATIVIDADE ORAL

Professor(a), ao distribuir o livro deixe a turma manusear, observando todas as suas partes e depois comece estimulando a sua identificação

- Qual o título do livro? Alguém já ouviu falar em Mandela?
- Qual o subtítulo do livro?
- O que é ser um africano de todas as cores?
- Quem escreveu a obra?
- Essa obra foi escrita por um brasileiro? Como você chegou a essa conclusão?
- Quem traduziu a obra?
- Quem ilustrou a obra?
- Vamos abrir no final do livro para saber mais informações sobre o autor e o ilustrador do livro
- Para uma obra virar um livro e chegar até as mãos do público é preciso que ela seja editada. Qual é a editora do livro?
- Vamos observar o desenho da capa? O que você vê?
- Agora vamos ler as informações que a contracapa nos fornece da obra. Quem pode ler?

ATIVIDADE ESCRITA

Propor que a turma faça uma ficha de identificação da obra

FICHA INICIAL

- Título:
- Autor:
- Ilustrador:
- Tradutor:
- Editora:

Que informações você espera encontrar no texto do livro?

Professor(a), essa pergunta é um exercício de previsão do que será lido, ao final da leitura pode-se voltar a essa atividade para saber se o livro atendeu às expectativas.

PESQUISA

Observamos que Mandela aparece na capa do livro com um braço erguido e o punho cerrado, um símbolo importante para entender a luta contra o racismo. Proponha que os alunos pesquisem o que esse gesto representa.

Professor (a), é possível que a pesquisa traga informações que não representam o contexto utilizado por Mandela. Na aula seguinte os resultados da pesquisa devem ser apresentados e debatidos de forma oral pela turma.

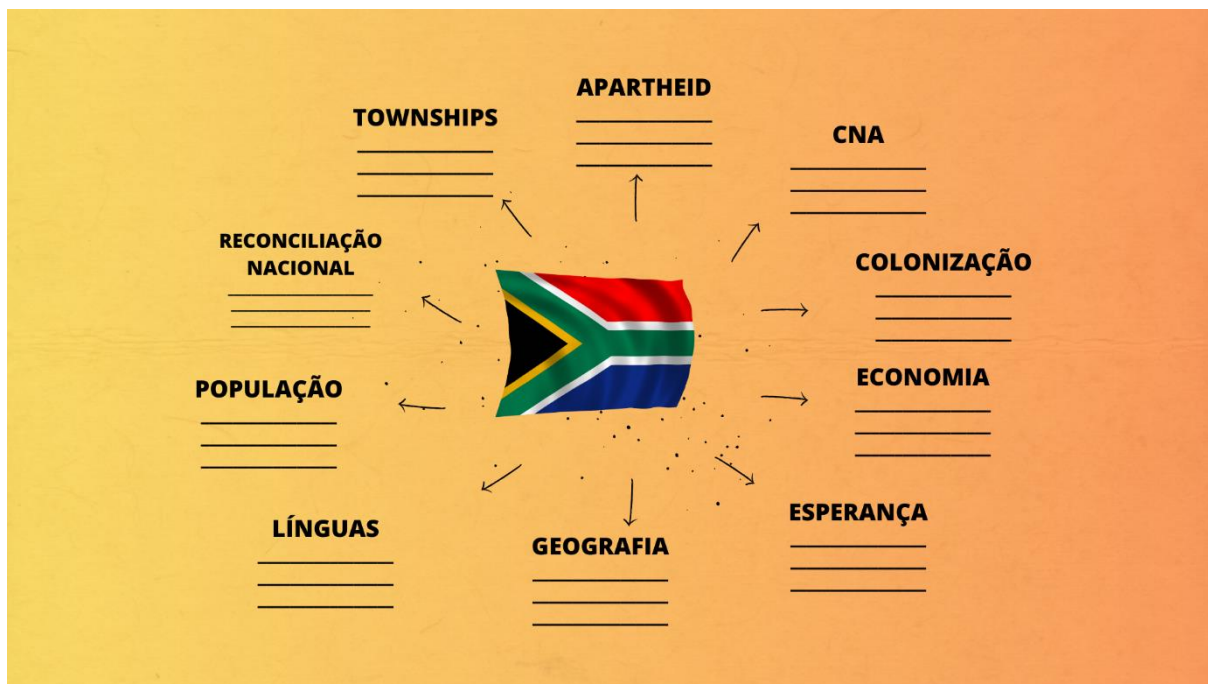


2º ENCONTRO

CONHECIMENTO PRÉVIO

Professor (a), o livro fornece um verbete com dez palavras-chaves para compreender a África do Sul. Os verbetes podem ser trabalhados e organizados por meio de um mapa mental. Sugiro que no centro do mapa mental os alunos desenhem a bandeira da África do Sul. Determine o número máximo de linhas para as informações que irão definir cada palavra-chave.

Após a realização da atividade é possível montar um mural com os trabalhos. Se for necessário leve para a sala alguns mapas mentais para servirem de exemplo.



COMEÇO DA LEITURA

Professor (a), essa primeira parte do livro (p.5-18) apresenta questões que podem gerar debates importantes e que precisam ser pontuados. Após a leitura (silenciosa ou em voz alta) promova atividades que guiem a turma para elementos fundamentais que ajudarão na compreensão do que vai ser lido.

Essas atividades poderão ser realizadas em grupo e seu resultado vai ser usado para a tarefa do próximo encontro.

Propostas de questões



Liberdade é um termo presente em vários contextos históricos. O que é ser livre? Retire do texto passagens que indicam o significado de liberdade para Mandela.



Ao se deparar com as desigualdades, Mandela vai adquirindo consciência do mundo em que vive, da sua realidade. Que passagens do texto demonstram essa tomada de consciência?



O apartheid, regime violento de segregação racial, significou para alguns privilégios e para a grande maioria retirada de direitos. Indique uma passagem do texto que representa o que foi o apartheid.

Propostas de questões

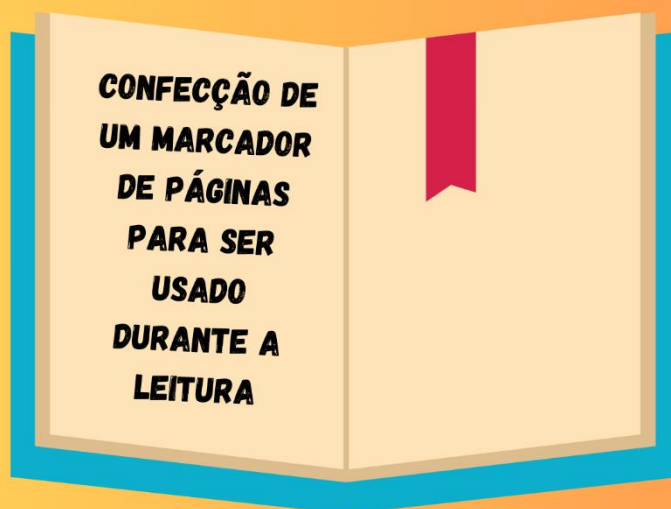


Que passagem do texto indica que inicialmente Mandela acreditava que manifestações pacíficas poderiam combater o racismo?



Em 1960 manifestações pacíficas contra o apartheid são duramente reprimidas pela polícia sul-africana, quando um massacre termina com o assassinato de vários jovens. Mandela, então, acredita que a luta armada era inevitável para enfrentar o racismo. Que passagem do texto indica essa mudança de ação?

5º ENCONTRO



MARCADOR DE PÁGINAS



- ✓ Papel cartão azul, branco, amarelo, verde (para o marcador de páginas) vermelho, preto (para os mapas)
- ✓ Cola bastão
- ✓ Tesoura
- ✓ Molde do mapa da África para cortar
- ✓ Molde do mapa da África do Sul para cortar
- ✓ Molde do marcador de páginas 20,0 X 5,0 cm para cortar

MARCADOR DE PÁGINAS

- ✓ Divida a turma em grupos e entregue a cada grupo(ou peça para que traga de casa) tesoura e cola bastão.
- ✓ Entregue um molde do marcador de páginas, um molde do mapa da África e um molde do mapa da África do Sul (para encaixar no mapa da África), para cada grupo.
- ✓ Após montarem o marcador de páginas, peça que cada aluno escreva no marcador uma passagem do texto selecionada na aula anterior.

MOLDES



5,0 cm

20,0 cm



5,0 cm

Demais encontros



Professor (a), as leituras devem seguir de acordo com o ritmo da turma em uma frequência semanal, conforme o combinado.

Propostas de atividades para guiar os debates

Sequência básica proposta por Rildo Cosson (2021)

1

LEVANTAR QUESTÕES

Elaborar questões ao texto que sejam capaz de manter e iniciar alguma discussão.

2

IDENTIFICAR PARTES IMPORTANTES DO TEXTO

Identificar passagens do texto que considerar mais interessante por alguma razão (por ser bem escrita, por emocionar, por trazer algum esclarecimento...), justificando a sua escolha.

3

ESTABELECEER CONEXÕES

Retirar do texto alguma informação que possa fazer conexão com o mundo em que vive, explicando a sua escolha.

4


ENCONTRAR PALAVRAS DESCONHECIDAS

Selecionar palavras ou termos desconhecidos e tentar entender o significado a partir do contexto da leitura, caso necessário recorrer ao dicionário.

5

RESUMIR

Fazer uma síntese do texto lido



Professor(a), resumir é importante para saber se o texto está sendo compreendido, para saber o que mais chamou atenção dos alunos, o que passou despercebido e para relembrar no encontro seguinte o que já foi lido.

CULMINÂNCIA

Trabalhar os registros fotográficos que o livro traz na seção "Para compreender melhor", como fonte histórica importante na construção do conhecimento.

PROPOSTA DE ATIVIDADE 1

Elaborar um texto imaginando estar presente no momento histórico a partir da narrativa visual das fotos.

Professor(a), antes de propor a atividade é necessário descrever e contextualizar as imagens, que aparecem na seção "As datas da vida de Nelson Mandela", nas páginas 58,59 e 60. Os textos podem ficar expostos em um mural da sala.



"Nelson Mandela, sua mulher Winnie e alguns de seus companheiros na saída da prisão, em 11 de fevereiro de 1990" (Serres, 2014, p.60).



"Uma das raras fotografias tiradas no interior da prisão da Ilha Robben. Nelson Mandela é o terceiro, a partir do fundo, na fila da direita" (Serres, 2014 p.59).



"Uma jovem é carregada, vítima da violência policial contra uma manifestação pacífica em Soweto, em 1976" (Serres, 2014 p.59).



"Uma manifestação de desobediência civil em 1955: jovens negros ocupam, de forma simbólica, um vagão reservado aos brancos" (Serres, 2014, p.58).

PROPOSTA DE ATIVIDADE 2

Selecionar uma palavra que simbolize a luta de Mandela e do povo sul-africano no contexto do apartheid para ser colocada no punho cerrado

Professor(a), essa atividade pode ser exposta em um mural da sala

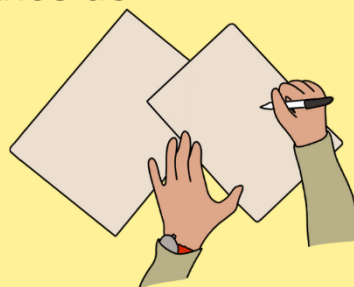


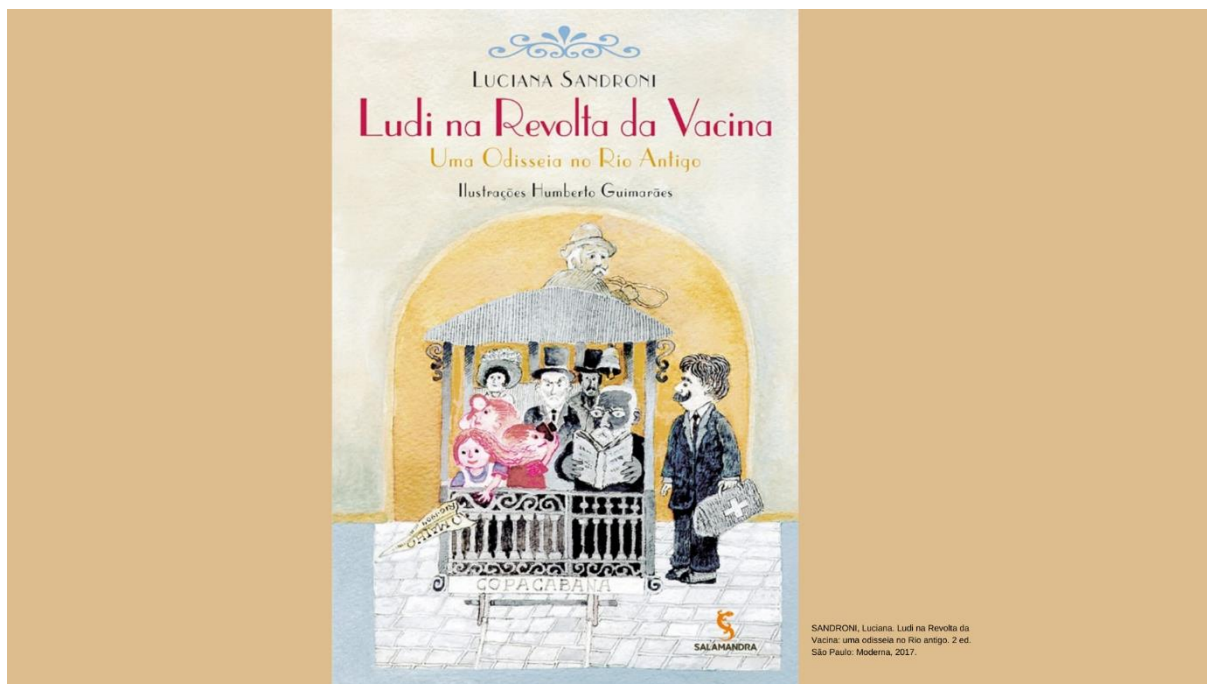
PROPOSTA DE ATIVIDADE 3

Produção de uma
autobiografia como
desdobramento da
leitura



Estimulados por suas memórias os
alunos(as) devem buscar nas
lembranças da infância momentos e
pessoas que marcaram sua experiência
de vida, refletir acerca dos planos de
vida e desejos futuros.





Sentir e experimentar o passado viajando no tempo é um sonho infantil que permeia também a imaginação adulta, pela possibilidade de intervir no curso da história. A proposta da obra, *Ludi na Revolta da Vacina: uma odisseia no Rio Antigo*, de Luciana Sandroni, ilustrada por Humberto Guimarães é juntar a ficção com questões históricas, vivenciar o passado se transportando no tempo, a partir do Arco do Teles, local escolhido como portal mágico.

A obra narra a história da *família Manso*, que em passeio ao centro do Rio de Janeiro acaba viajando no tempo e parando no início do século XX, durante a Revolta da Vacina. A família, então, entra em contato com personalidades, costumes e valores da época. O cenário da “expedição ao passado” retrata lugares ainda preservados e palco de momentos históricos importantes do país, como o Arco do Teles, a Praça XV, o Paço Imperial e a Confeitaria Colombo e promete, como indica o subtítulo da obra, “uma odisseia no Rio Antigo”. BOA LEITURA!

01

Manuseio do livro: explorando os elementos externos e pré-textuais



Professor (a), ao distribuir o livro deixe a turma manusear, observando todas as suas partes e depois comece estimulando a sua identificação

- Qual o título do livro? Alguém já ouviu falar no movimento conhecido como Revolta da Vacina?
- Qual o subtítulo do livro?
- O que seria uma odisseia no Rio Antigo?
- Quem escreveu a obra?
- Quem ilustrou a obra?
- Vamos abrir no final do livro para saber mais informações sobre a autora do livro.
- Para uma obra virar um livro e chegar até as mãos do público é preciso que ela seja editada. Qual é a editora do livro?
- Vamos observar o desenho da capa? O que você vê?
- Agora vamos ler as informações que a contracapa nos fornece da obra. Quem pode ler?



Capa do livro. Fonte: SANDRONI, 2017.

A ilustração da capa do livro reproduz bem o conteúdo do texto, mostrando os personagens dentro de um bonde da linha de Copacabana, com o Arco do Teles ao fundo, local de transição entre as épocas. No bonde vemos as crianças, *Ludí*, lançando um avião de papel feito a partir de uma folha da revista *O Malho*, *Rafa*, registrando tudo com uma máquina fotográfica e *Chico*, observando de perto, através de uma lupa, atentamente os acontecimentos. Em cima do bonde, com um laço na mão, está o chefe de polícia *Piragibe*, pronto para capturar aqueles que se recusassem a ser vacinados. Esses personagens fictícios se destacam pelas cores vibrantes e pela sensação de movimento que transmitem.

Junto às crianças estão figuras reais e icônicas da época, estáticas e em tons de preto e branco. Machado de Assis, segurando um livro, Carolina, sua esposa ao fundo, além do prefeito Pereira Passos e o presidente Rodrigues Alves. No lado de fora do bonde, de pé e carregando uma maleta, destaca-se o médico sanitário Oswaldo Cruz. Não é possível desvendar todos os personagens antes da leitura do livro, porém, todos estão ali na capa, estimulando a imaginação dos alunos.

Ficha de identificação da obra

FICHA INICIAL

- **Título:**
- **Subtítulo:**
- **Autor:**
- **Ilustrador:**
- **Editores:**

02



Material de apoio

Professor(a), como material de apoio a leitura indico dois vídeos curtos que vão auxiliar os alunos(as) a perceber a Revolta da Vacina como evento importante no processo de urbanização e modernização da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Um deles é da Tv Senado intitulado "A Revolta da Vacina" (https://www.youtube.com/watch?v=6i6v9f_aWjg) e o outro é da historiadora Lilia Schwarcz, chamado "A Revolta da Vacina é uma história contada pela metade" (<https://www.youtube.com/watch?v=kEIFyVxpRSQ>). Ambos os vídeos têm duração aproximada de 5 minutos e utilizam, para atrair a atenção do público, recursos como efeitos sonoros, letterings, animações, "fotos de época" e figuras, situando o contexto do movimento. Schwarcz convida o espectador a refletir sobre diferentes interpretações menos difundidas, ampliando os sentidos a partir da visão da população, indo além da perspectiva do governo em relação à revolta. Os vídeos podem ser passados em momentos diferentes, inicialmente para descrever as situações e ambientes históricos-sociais e posteriormente introduzindo um problema, a fim de estimular a formulação de opiniões.



https://www.youtube.com/watch?v=6i6v9f_aWjg



<https://www.youtube.com/watch?v=kEIFyVxpRSQ>

03

Começo da leitura



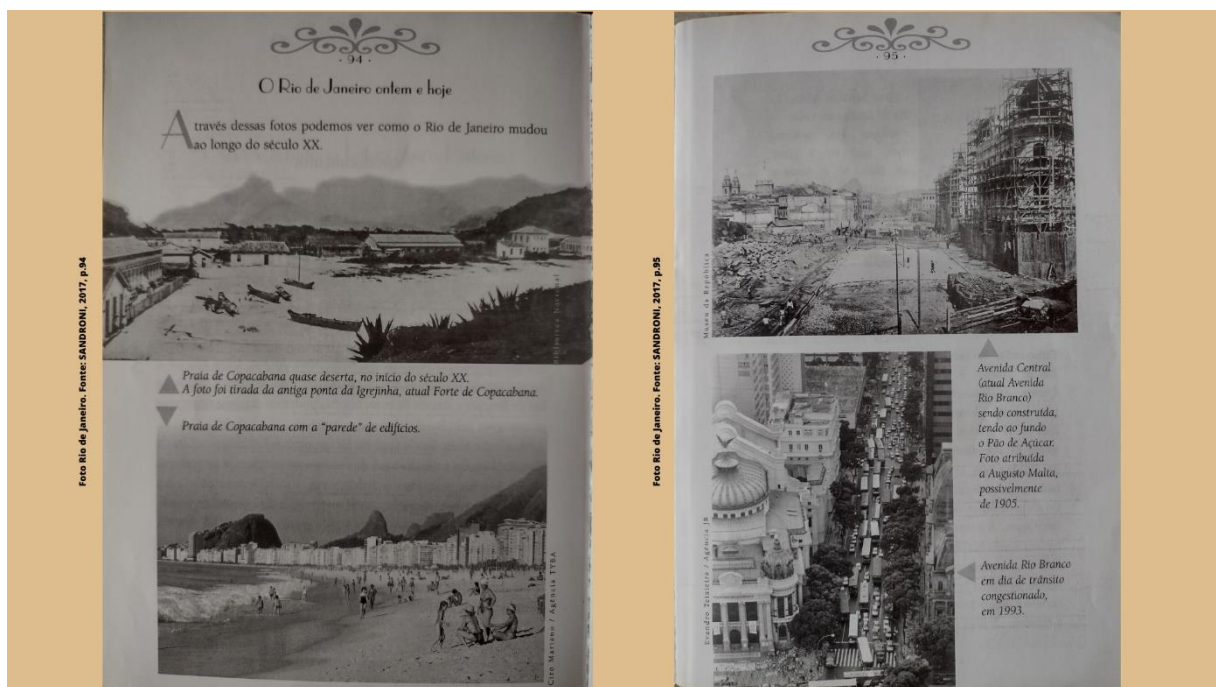
Professor(a), comece a leitura de forma silenciosa ou em voz alta. Nesse momento, pode-se selecionar imagens como fonte para acompanhar os dois primeiros capítulos do livro, o uso da fotografia articulada ao texto dá uma dimensão da paisagem urbana do Rio de Janeiro e de seus habitantes. Essa linguagem visual, tão próxima dos nossos alunos (as), desempenhou no início do século XX um papel fundamental na preservação da memória dessa cidade, registrando as transformações sofridas pelos avanços tecnológicos e pelo processo de urbanização. A cidade foi amplamente documentada através da fotografia e o seu uso como material de apoio a leitura proporciona aos jovens a oportunidade de “ver um passado desconhecido” (BITTENCOURT, 2008, p.366).

04

Fotografia como fonte histórica

Após o texto, na seção *O Rio de Janeiro ontem e hoje*, a autora traz fotografias da Praia de Copacabana e da Avenida Rio Branco (antiga Avenida Central), no início e final do século XX, refletindo as mudanças ocorridas ao longo do século (ps. 92-93). Essas imagens podem ser utilizadas para que os alunos identifiquem os elementos que apontam as transformações e permanências da antiga capital do país. Algumas questões podem ajudar nessa observação:

- 📷 Identificar o local e a data em que a foto foi tirada.
- 📷 Observar todos os elementos da foto, construções, pessoas, paisagens naturais, identificando as mudanças e permanências.
- 📷 Pensar nos motivos que levaram as alterações nas paisagens.



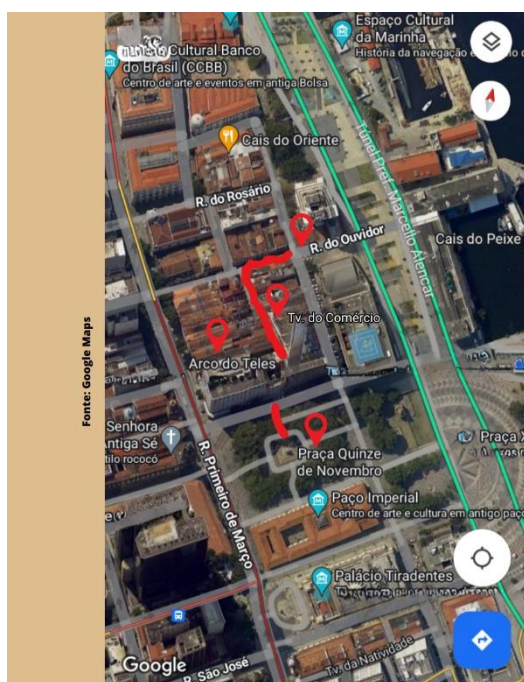
05

Viajando no tempo



No final do segundo capítulo a *família Manso* em passeio ao centro da cidade do Rio de Janeiro, chega ao Arco do Teles, construção do século XVIII, localizada na Praça XV de Novembro, no Centro da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma passagem sob um conjunto de edifícios construído para a família Teles de Menezes, ligando a Praça XV (antiga Praça do Carmo) à Travessa do Comércio (antigo Beco do Peixe) que leva à Rua do Ouvidor. O local guarda as características do espaço urbano dos séculos XVIII e XIX, com as ruas estreitas de paralelepípedos e sobrados conservados, inspirando os personagens a se imaginarem viajando no tempo, para o começo do século XX.

“
-Rio Antigo, lá vamos nós! Vamos pro começo da sécula! Quando o Rio era mais Rio! [...]
Depois do grito de Dona Sandra, uma ventania muito forte soprou do nada, arrastando toda
família para o outro lado do Arco (p.23).
 ”



ARCO DO TELES



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arco_do_Teles_Centro_da_cidade.jpg



Viajando no tempo

Nesse momento, solicite a turma que pense em um espaço-tempo para viajar, refletindo sobre os desafios de viver na época escolhida. A proposta de viajar no tempo apresentada pela ficção agora se transforma em um exercício de imaginação para criar cenários possíveis.



Viajando no tempo

Para ajudar na reflexão pode-se propor as seguintes questões:

1	Retornar no tempo não é uma possibilidade real. De que forma, então, podemos conhecer o passado?
2	Se você pudesse experimentar o passado, para que lugar e época você gostaria de ir? Por quê?
3	Quais as dificuldades você acha que enfrentaria para viver no local e no tempo experimentado?



Demais encontros



Professor (a), as leituras devem seguir de acordo com o ritmo da turma em uma frequência semanal, conforme o combinado.

Propostas de atividades para guiar os debates

Sequência básica proposta por Rildo Cosson (2021)



LEVANTAR QUESTÕES

Elaborar questões ao texto que sejam capaz de manter e iniciar alguma discussão.



IDENTIFICAR PARTES IMPORTANTES DO TEXTO

Identificar passagens do texto que considerar mais interessante por alguma razão (por ser bem escrita, por emocionar, por trazer algum esclarecimento...), justificando a sua escolha.

Propostas de atividades para guiar os debates

Sequência básica proposta por Rildo Cosson (2021)



ESTABELECEER CONEXÕES

Retirar do texto alguma informação que possa fazer conexão com o mundo em que vive, explicando a sua escolha.



ENCONTRAR PALAVRAS DESCONHECIDAS

Selecionar palavras ou termos desconhecidos e tentar entender o significado a partir do do contexto da leitura, caso necessário recorrer ao dicionário.

Propostas de atividades para guiar os debates

Sequência básica proposta por Rildo Cosson (2021)



Fazer uma síntese do texto lido

Professor(a), resumir é importante para saber se o texto está sendo compreendido, para saber o que mais chamou atenção dos alunos, o que passou despercebido e para relembrar no encontro seguinte o que já foi lido.



Encontro final



Durante toda narrativa o passado se encontra com o presente, seja pelas mudanças ou pelas situações que permanecem ainda hoje. O estranhamento pelo modo de falar, pelas vestimentas, pelos comportamentos entre os personagens do passado e do futuro tecem a história, que traz junto as grandes personalidades os cidadãos comuns, todos sujeitos que participam da construção da cidade.

Quanto ao Rio de Janeiro, este ainda continua cercado por canteiros de obras e exposto à ameaça de doenças infecciosas. As reformas que prometem modernizar a cidade, não conseguem superar as condições existentes de desigualdade e exclusão social.

A fim de mobilizar os conhecimentos adquiridos finalizada a leitura, é proposto a **análise de uma charge** muito presente nos livros didáticos, da revista *O Malho*, que fazia uma crítica bem-humorada ao momento.

Encontro final



Imagem – Oswaldo Cruz, “o Napoleão de seringa e lanceta” (revista *O Malho* n° 111, 29/10/1904; charge de Leonidas).

Encontro final

Professor(a), oriente os(as) alunos(as) a sentarem em dupla para fazerem a descrição e o comentário da charge, a luz das discussões feitas durante o círculo de leitura. Posteriormente, o resultado da leitura da imagem deve ser socializado, por meio de apresentação oral.



Descrição da charge

O aluno deve observar a imagem, as cores utilizadas, o cenário, o que aparece em primeiro e segundo plano. É nesse momento também que se identifica o autor, o título, ano e local da charge.



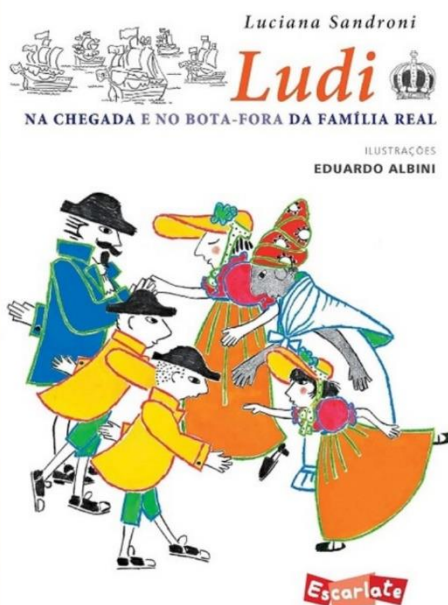
Análise da charge

Em seguida parte-se para a análise. Observar as vestimentas, a disposição em que as pessoas aparecem, como se relacionam, se há uma figura de destaque. A partir do contexto, o espectador poderá também reconhecer e identificar as diferentes posições sociais dos indivíduos.

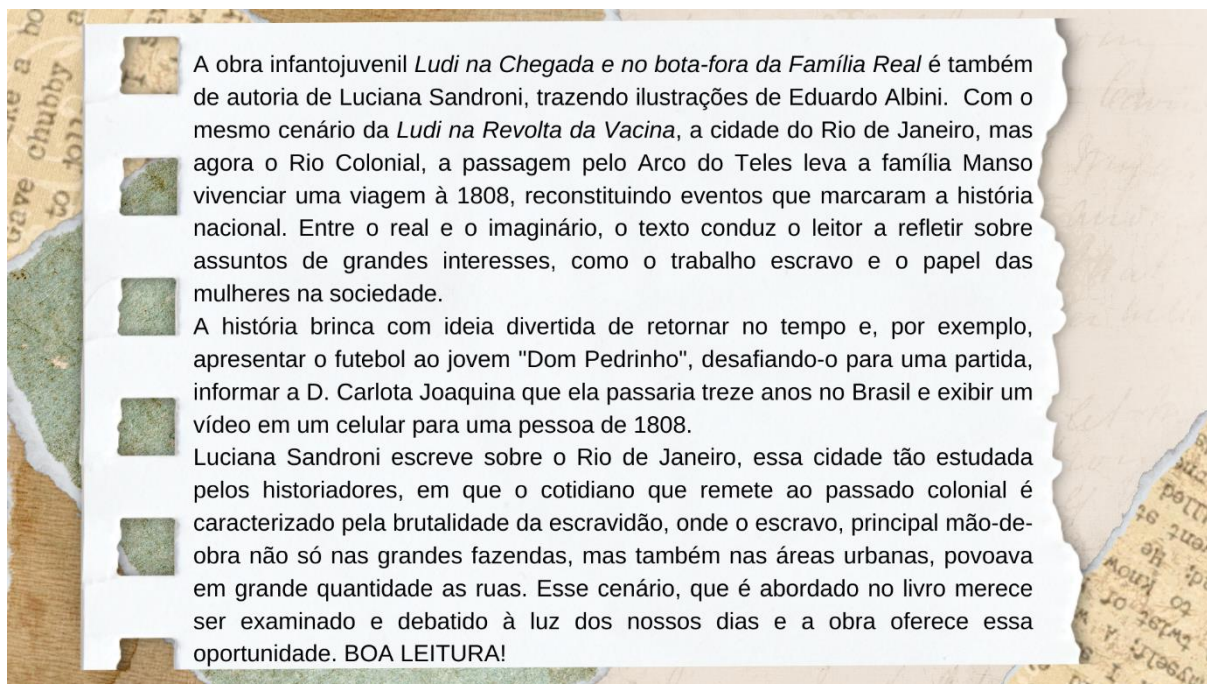


Interpretação da charge

O passo seguinte consiste na busca dos estudantes atribuir significado ao que foi observado, esforçando-se para interpretar a visão do autor sobre a sociedade e a crítica feita.



SANDRONI, Luciana. Ludi: na chegada e no bota-fora da família real. São Paulo: Escaforte, 2017.



01 Manuseio do livro: explorando os elementos externos e pré-textuais



Professor (a), ao distribuir o livro deixe a turma manusear, observando todas as suas partes e depois comece estimulando a sua identificação

- Qual o título do livro?
- Vocês sabem o significado de "bota-fora"?
- A que acontecimento histórico o título do livro se refere?
- Quem escreveu a obra?
- Quem ilustrou a obra?
- Vamos explorar as abas do livro para saber mais sobre a autora e o ilustrador da obra.
- Para uma obra virar um livro e chegar até as mãos do público é preciso que ela seja editada. Qual é a editora do livro?
- Vamos observar o desenho da capa? O que você vê?
- Agora vamos ler as informações que a contracapa nos fornece da obra. Quem pode ler?

Manuseio do livro: explorando os elementos externos e pré-textuais

Como primeira atividade entregar aos alunos(as) uma ficha de identificação, na qual devem preencher o título, o nome do autor, do ilustrador e da editora da obra. Além disso, explorar as abas do livro. A aba da capa fornece informações sobre a escritora e o ilustrador, enquanto na aba da contracapa, Luciana Sandroni menciona os livros que foram usados como referência para a história, ressaltando como fonte de inspiração desenhos, pinturas e gravuras de artistas estrangeiros, que retrataram o cotidiano e a paisagem do Brasil no século XIX.

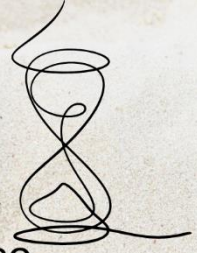
*Ficha de
identificação
da obra*

FICHA INICIAL

- **Título:**
- **Autor:**
- **Ilustrador:**
- **Editora:**

02

Viajando no tempo



Nesse momento, solicite a turma que pense em um espaço-tempo para viajar, refletindo sobre os desafios de viver na época escolhida. A proposta de viajar no tempo apresentada pela ficção agora se transforma em um exercício de imaginação para criar cenários possíveis.

Viajando no tempo

Para ajudar na reflexão pode-se propor as seguintes questões:

1	Retornar no tempo não é uma possibilidade real. De que forma, então, podemos conhecer o passado?
2	Se você pudesse experimentar o passado, para que lugar e época você gostaria de ir? Por quê?
3	Quais as dificuldades você acha que enfrentaria para viver no local e no tempo experimentado?



03

Material de apoio



Professor(a), como material de apoio a leitura, para explorar o conhecimento prévio necessário ao contexto histórico da trama, sugiro o vídeo da Tv Senado intitulado “A família real vem morar no Brasil” (<https://www.youtube.com/watch?v=ptUthglDhbM&t=107s>). Com aproximadamente 4 minutos de duração, o vídeo utiliza recursos como efeitos sonoros, letterings, animações, “fotos de época” e figuras, para atrair a atenção do público, o que auxilia os estudantes na compreensão dos motivos da mudança da corte portuguesa para o Brasil, indicando que as transformações vividas pela então colônia criaram condições para a independência do país.

<https://www.youtube.com/watch?v=ptUthglDhbM&t=107s>



04

Começo da leitura



Imagem - Página 24. Fonte: Sandroni, 2017.

O início da leitura do livro pode ser feita em silêncio, para que depois a turma converse sobre o que mais chamou atenção. Nas primeiras páginas os personagens vão aparecendo aos poucos e a representação de uma família classe média vai se definindo. A *família Manso*, então, começa a se preparar para mais uma viagem no tempo e até roupas emprestadas, com o figurino de época foi pensado. *Dona Sandra* aproveita o café da manhã, com a família reunida, para mostrar um livro com pinturas que retratavam o cotidiano da época.

“ Durante o café, dona Sandra levou um livro enorme para a mesa. Era uma obra com pinturas de vários artistas que retrataram o Rio daquela época. Debret, Thomas Ender, Rugendas. - Venda essas pinturas, já temos uma prévia do que vamos ver lá no Rio de 1808 (p.25). ”



05

Nesse momento uma pausa na leitura é necessária para falar sobre a presença desses artistas citados pela personagem do livro. Um material pode ser elaborado para explicar que a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, abriu as portas para que viajantes estrangeiros organizassem expedições, antes permitidas apenas aos súditos portugueses. Pintores estrangeiros que faziam parte dessas missões artísticas e científicas, nas primeiras décadas do século XIX, foram importantes para descrever os costumes locais, o cotidiano, as paisagens, fizeram representações de indígenas e escravizados, deixando registros do olhar europeu sobre nossa gente.



Gravura: Debret

06

Leitura de imagem

Ler uma imagem segue a mesma lógica que ler um texto e entendê-la não é simplesmente decifrar, mas sim atribuir significado ao que é visto, criando conexões com a realidade e integrando com o conhecimento já adquirido. Aqui proponho como exercício que a classe examine a pintura de Debret intitulada “Um funcionário saindo a passeio com sua família”, com o objetivo de identificar elementos da sociedade presentes naquela cena familiar.

Para os historiadores, as pinturas de Debret não apenas têm valor estético, mas também revelam aspectos significativos sobre a cultura de uma determinada época.



Imagem - Jean-Baptiste Debret, Um funcionário saindo a passeio com sua família. 1839. Domínio público.

Leitura de imagem

Professor(a), para ajudar no exercício de “ver”, algumas ações precisam ser ensinadas, a fim de treinar o olhar, estimulando a reflexão e a formulação de hipóteses sobre as imagens.



Descrição da imagem

O aluno deve observar a imagem, as cores utilizadas, o cenário, o que aparece em primeiro e segundo plano. É nesse momento também que se identifica o artista, o título, ano e local da obra.



Análise da imagem

Em seguida parte-se para a análise. Observar as vestimentas, a disposição em que as pessoas aparecem, como se relacionam, se há uma figura de destaque. A partir do contexto, o espectador poderá também reconhecer e identificar as diferentes posições sociais dos indivíduos.



Interpretação da imagem

O passo seguinte é quando os alunos buscam dar sentido ao que foi observado e esforçam-se para interpretar o olhar do pintor sobre a sociedade e o cotidiano retratado na pintura. Olhando para si, podem pensar sobre a sua realidade e estabelecer relações com o mundo em que vive, apontar semelhanças e diferenças, refletir sobre as mudanças e as coisas que persistem.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Jean-Baptiste_Debret_-_Um_dia_em_uma_fam%C3%ADlia_criola_a_passado_com_sua_fam%C3%ADlia.JPG

Família retratada por Debret

Família patriarcal do século XIX



Fonte: Sandroni, 2017

Família criada pela autora do livro

Na recomposição feita pelo ilustrador do livro, é a figura feminina da mãe que conduz toda a família, enquanto a empregada doméstica, “praticamente da família”, segue em posição desigual, marcando uma relação que remonta à época colonial.

Tomando como referência a pintura de Debret, procura-se reconhecer as características da família criada por Sandroni a partir do texto e da releitura presente no desenho do ilustrador, incentivando o estudante também a descrever sua própria família, expressando sua visão como integrante de uma cultura e de uma história.



Minha família

07

A temática que move toda a narrativa, é construída a partir não só da participação dos personagens em acontecimentos de grande impacto na história do país, entre a chegada da corte portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808 e a partida de volta à Lisboa, treze anos depois, em 1821, mas também pelo cotidiano da colônia. Em um passagem do texto, a *família Manso* presencia a cena de violência comum no trato com os escravizados:

“

O homem chicoteava o rapaz sem dó nem piedade e ninguém fazia nada, ao contrário, olhavam como se fosse um espetáculo. A família Manso ficou chocada com a cena: que vergonha! Um homem chicoteando outro no meio da rua e todos achando a cena muito normal e corriqueira (p.56).

”

Estabelecendo conexões com o presente

Aqui podemos trazer a reportagem de um caso ocorrido em fevereiro de 2014 em que um adolescente, jovem infrator, teria sido espancado e preso com uma tranca de bicicleta, pelo pescoço, a um poste e sem roupas, em um bairro da zona sul do Rio de Janeiro. Um caso bárbaro flagrado em uma rua carioca do século XXI, evidenciando que a sociedade racista e violenta não ficou para trás. Caberia abrir espaço para uma ampla discussão sobre valores, sobre preconceito, sobre naturalização do justicamento, sobre resistência e a necessidade permanente de luta pela garantia de proteção e direito da população negra.



08

Outro trecho que merece atenção é uma passagem do texto onde o personagem *Seu Quim*, que deu abrigo a família Manso, ao chegar em casa constata o “PR” pintado na porta de sua casa.



“ —
 | - *Eu não acredito! O que é isso?! Tem um PR na minha porta! Vou ter que me mudar! Não posso acreditar! Não tenho mais casa!* - disse ele, arrancando os últimos cabelos [...]


Seu Joaquim estava arrasado. Adorava aquela casa na Rua do Piolho. Nasceu ali, depois de casado, morou por anos na mesma casa com a mulher. O pobre só se lamentava (p.65-66).

— ”

Estabelecendo conexões com o presente

Em paralelo aos dias atuais, os despejos continuam a fazer parte do “planejamento urbano” que de tempos em tempos atinge a população mais pobre em nome da reurbanização do espaço público. O desprezo pela população, traduzido pelo “ponha-se na rua” tem raízes antigas, a falta de informação, a imposição das autoridades nas decisões, a ausência de indenização e o uso da truculência nas remoções afetaram e ainda atormentam diversas comunidades.

Estabelecendo conexões com o presente

 Professor(a), sugerir aos alunos(as) uma atividade de pesquisa sobre as remoções compulsórias realizadas em distintos momentos pelas autoridades governamentais.

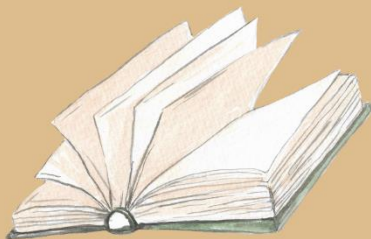
Reforma urbana do início do século XX, no Rio de Janeiro, feita pelo prefeito Pereira Passos, que resultou na remoção da população mais pobre do centro do Rio.

PESQUISA

Remoção violenta dos moradores da Vila Autódromo, a partir de 2014, visando a construção de um complexo esportivo para os megaeventos que foram realizados na cidade do Rio de Janeiro.

Remoção da favela do Esqueleto, retirada para a construção da UERJ, no Maracanã, na década de 60.

Demais encontros



Professor (a), as leituras devem seguir de acordo com o ritmo da turma em uma frequência semanal, conforme o combinado.

Propostas de atividades para guiar os debates

Sequência básica proposta por Rildo Cosson (2021)



LEVANTAR QUESTÕES

Elaborar questões ao texto que sejam capaz de manter e iniciar alguma discussão.



IDENTIFICAR PARTES IMPORTANTES DO TEXTO

Identificar passagens do texto que considerar mais interessante por alguma razão (por ser bem escrita, por emocionar, por trazer algum esclarecimento...), justificando a sua escolha.

Propostas de atividades para guiar os debates

Sequência básica proposta por Rildo Cosson (2021)



ESTABELECEER CONEXÕES

Retirar do texto alguma informação que possa fazer conexão com o mundo em que vive, explicando a sua escolha.



ENCONTRAR PALAVRAS DESCONHECIDAS

Selecionar palavras ou termos desconhecidos e tentar entender o significado a partir do do contexto da leitura, caso necessário recorrer ao dicionário.

Propostas de atividades para guiar os debates

Sequência básica proposta por Rildo Cosson (2021)



Fazer uma síntese do texto lido

Professor(a), resumir é importante para saber se o texto está sendo compreendido, para saber o que mais chamou atenção dos alunos, o que passou despercebido e para lembrar no encontro seguinte o que já foi lido.

Desdobramento da leitura

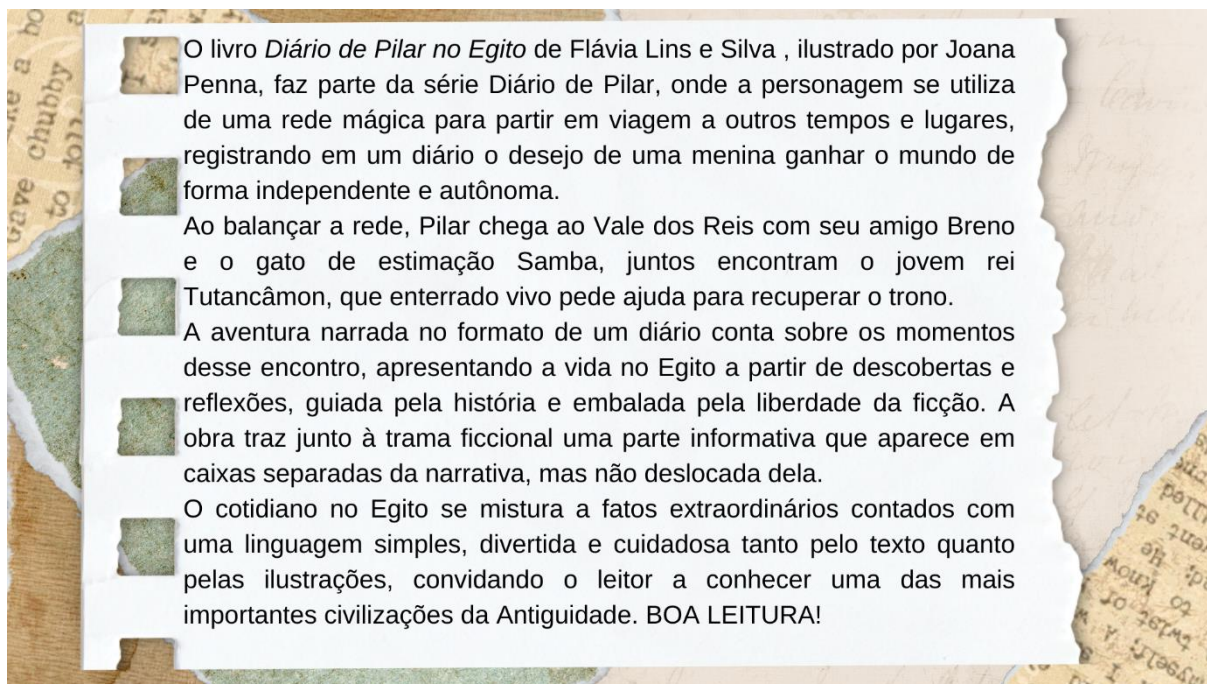


Exposição fotográfica

Propor aos estudantes que fotografem o lugar de convívio deles, onde costuram suas relações e constroem suas histórias, se apropriando do espaço sobre o qual vivem, assim como os artistas viajantes fizeram, ao pintar o cotidiano do Brasil no século XIX. Enxergar o que não se via, registrar com atenção os caminhos por onde passa diariamente, vislumbrar a paisagem vista da janela de casa, compartilhar o olhar retratando a sua realidade. Peça para que elaborem também um pequeno texto justificando a escolha da paisagem e descrevendo a foto, com o registro do local, o dia e a hora em que foi tirada.



SILVA, Flávia Lins e. Diário de Pilar no Egito. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.



1

MANUSEIO DO LIVRO: EXPLORANDO OS ELEMENTOS EXTERNOS E PRÉ-TEXTUAIS



Professor (a), ao distribuir o livro deixe a turma manusear, observando todas as suas partes e depois comece estimulando a sua identificação

- Qual o título do livro?
- O que vocês sabem sobre o Egito?
- Quem escreveu a obra?
- Quem ilustrou a obra?
- Vamos abrir nas páginas finais para saber mais informações sobre o autor e o ilustrador do livro.
- Para uma obra virar um livro e chegar até as mãos do público é preciso que ela seja editada. Qual é a editora do livro?
- Vamos observar o desenho da capa? O que você vê?
- Agora vamos ler as informações que a contracapa nos fornece da obra. Quem pode ler?

A capa do livro traz vários elementos que fazem referência ao Egito Antigo, com cores vibrantes e imagens simbólicas. Em primeiro plano o gato Samba figura como guardião da obra, imitando a postura da Esfinge de Gizé, usando um toucado real sobre um monumento em que se encontra inscrito o nome da editora. Em segundo plano aparecem Pilar, protagonista do diário, e seu amigo Breno, segurando a Cruz Ansata. Eles estão em tamanho destacado com parte do corpo de frente e parte de perfil, assim como o padrão das pinturas egípcias. Em terceiro plano registrado em um papiro estão o título do livro, o nome da autora e do ilustrador, guardados pelo símbolo do olho de Hórus. Por fim, o cenário da ilustração é preenchido por inúmeros hieróglifos. A contracapa traz mais referências da vida no Egito, cita o encontro dos personagens com Tutancâmon, o jovem faraó, enterrado vivo em um sarcófago, antecipando um pouco da aventura narrada pelo livro.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA OBRA

FICHA INICIAL

- Título:
- Autor:
- Ilustrador:
- Editora:

Quais são os elementos presentes na capa que remetem à cultura egípcia?

Professor(a), essa pergunta serve para incentivar os estudantes a compartilharem seus conhecimentos prévios sobre o Egito.

2

Antes ainda de iniciar a leitura, não podemos deixar de situar o Egito no contexto africano, sabemos que muitas vezes as representações feitas em filmes, jogos, livros e no imaginário social colocam o fora da África, em um movimento de embranquecimento do Egito. Como atividade vinculada a esse conhecimento pode-se distribuir um mapa-múndi e solicitar a cada estudante que indique em qual continente a sociedade egípcia se desenvolveu.






Identifique no mapa as fronteiras terrestres e marítimas do Egito, assim como sua capital



Professor(a), o território palestino da Faixa de Gaza, cenário de mais uma guerra com Israel, não está representado no mapa. Dessa forma, percebe-se a necessidade de destacar essa fronteira e lembrar que atualmente desempenha um papel crucial, permitindo a chegada de ajuda humanitária, devido aos bombardeios promovidos por Israel.

Fonte: livro Diário de Pilar no Egito. SILVA, 2014.



Na seção que a autora chamou de “Galeria de alguns dos deuses egípcios”, belas ilustrações reproduzem a iconografia religiosa do panteão egípcio, representando as crenças em torno das divindades que regiam a sociedade e controlavam a natureza. Durante a trama, o poder dessas divindades irá guiar os personagens, destacando a importância da religião na cultura egípcia. É possível examinar com cuidado os símbolos, as figuras de divindades antropozoomórficas, as formas, a coloração, os amuletos e a presença de hieróglifos junto as imagens nas representações feitas pelo ilustrador.

PARA AJUDAR NA OBSERVAÇÃO
ALGUMAS QUESTÕES PODEM SER
PROPOSTAS:



Todos os deuses têm a mesma representação? Descreva como os deuses são representados.

A que força e fenômeno naturais eles estão associados?

A maior parte das divindades carrega em uma mão um bastão (cetro egípcio) e na outra mão a cruz egípcia (cruz ansata - ankh). Para você o que esses objetos simbolizam?

A Cruz Ansata pode ser vista ainda hoje, sua utilização moderna aparece como um amuleto de proteção e de representação de vida eterna. Você possui algum objeto que carrega como um amuleto?

PARA AJUDAR NA OBSERVAÇÃO
ALGUMAS QUESTÕES PODEM SER
PROPOSTAS:

Você acredita que objetos podem trazer proteção a quem os carrega?

Para que um objeto tenha algum poder ele precisa passar por alguma autoridade religiosa?

Que cores aparecem em destaque nas imagens?

Como se caracteriza a escrita dos antigos egípcios?

4

A fim de promover a discussão da leitura, em cada encontro pode ser entregue a alguns alunos um rolo, simulando um papiro, na qual o aluno deve abrir e desempenhar uma função específica.

Propostas de atividades para guiar os debates

Sequência básica proposta por Rildo Cosson (2021)

LEVANTAR QUESTÕES

Elaborar questões ao texto que sejam capaz de manter e iniciar alguma discussão.

IDENTIFICAR PARTES IMPORTANTES DO TEXTO

Identificar passagens do texto que considerar mais interessante por alguma razão (por ser bem escrita, por emocionar, por trazer algum esclarecimento...), justificando a sua escolha.

Propostas de atividades para guiar os debates

Sequência básica proposta por Rildo Cosson (2021)

ESTABELEECER CONEXÕES

Retirar do texto alguma informação que possa fazer conexão com o mundo em que vive, explicando a sua escolha.

ENCONTRAR PALAVRAS DESCONHECIDAS

Selecionar palavras ou termos desconhecidos e tentar entender o significado a partir do do contexto da leitura, caso necessário recorrer ao dicionário.


Propostas de atividades para guiar os debates

Fazer uma síntese do texto lido

Professor(a), resumir é importante para saber se o texto está sendo compreendido, para saber o que mais chamou atenção dos alunos, o que passou despercebido e para relembrar no encontro seguinte o que já foi lido.

Ler o box de determinada página

Professor(a), ao longo de toda a narrativa, o texto ficcional é enriquecido com informações importantes sobre o Egito, destacadas em boxes. Os dados complementares revelam elementos da antiga cultura egípcia, mas também fazem menção ao Egito atual, ressaltando que o Egito faraônico foi parte de um contexto histórico real, não de um reino mágico, assim como o Egito contemporâneo está inserido em um contexto igualmente real e que não deve ser ignorado.



5

Alguns capítulos do livro são dedicados a escrita egípcia e os papiros com inscrições em hieróglifos amarram a trama. Podemos questionar se a linguagem pictórica algum dia deixou de existir e de que forma ela é utilizada atualmente. Como sugestão de atividade algumas questões são propostas:



Você costuma usar algum desenho ou símbolo para se comunicar na internet?

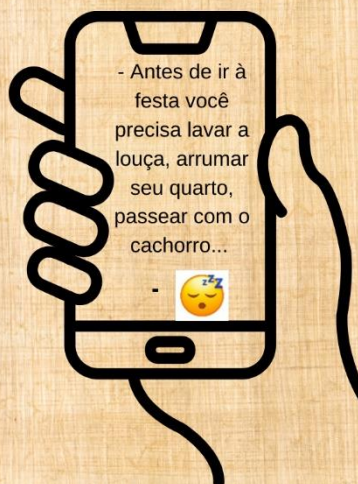
Qual o emoji você mais usa?

Com que finalidade você mais usa os emojis: encerrar uma conversa, simplificar uma mensagem, expressar um sentimento, comunicar-se de forma rápida ou com outro propósito qualquer?

Diferentes emojis, como estímulo visual, podem dar ao mesmo texto um sentido diferente. Indique abaixo o sentimento ligado ao texto:



Muitas vezes respondemos a uma pergunta com um simples emoji, que pode trazer diferentes conotações. Indique o que a resposta com o emoji abaixo quis demonstrar:



6

Após examinar atentamente a sequência dos fatos da *Linha do Tempo*, pode-se propor solucionar um “erro” histórico presente na ilustração da p. 87



Professor(a), no desenho da página 87, o faraó Tutancâmon, que reinou entre os anos de 1336 a.C. e 1327 a.C., está na Escola dos Escribas, onde um dos escribas aparece trabalhando na Pedra de Roseta. Contudo, segundo a *Linha do Tempo*, a Pedra de Roseta foi esculpida em 196 a.C., muito depois do reinado de Tutancâmon. Identificar e corrigir esse anacronismo pode ser uma atividade interessante para aprofundar o entendimento dos alunos sobre a cronologia histórica do Antigo Egito.

Estabelecendo conexões com o presente

Professor(a), os artefatos encontrados em diversas expedições realizadas no Egito, encontram-se espalhados em museus de diferentes países. Aqui no Brasil, um importante acervo foi montado a partir da coleção de D. Pedro I e de D. Pedro II. A fim de explorar esse conhecimento pode-se propor uma pesquisa a partir das seguintes questões:

PESQUISA

03

Em 2018 um incêndio atingiu o Museu Nacional. Analise as suas causas, o impacto no patrimônio cultural e científico brasileiro, e as medidas de recuperação e preservação adotadas após o incidente.

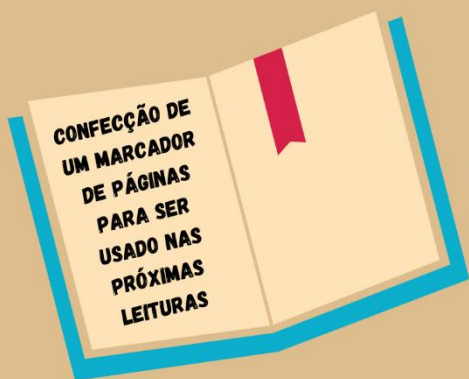
01

D. Pedro I e D. Pedro II tinham uma grande coleção de objetos da cultura egípcia. Investigar como esses imperadores brasileiros adquiriram suas coleções egípcias e qual o impacto dessas coleções na cultura e na ciência brasileiras.

02

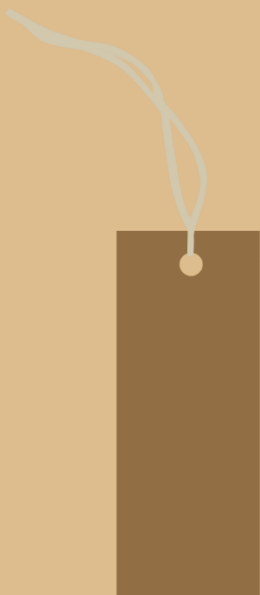
Toda essa coleção ajudou a formar o acervo egípcio do Museu Nacional. Quais os principais itens que compunham esse acervo?

Desdobramento da leitura



Para compor este marcador, a turma utilizará informações específicas encontradas nos boxes do livro. Essas informações serão apresentadas em um dos lados do marcador, combinando textos curtos e ilustrações que capturam o fascínio e a beleza da cultura egípcia, conforme explorado por Pilar em suas aventuras. Do outro lado, os alunos poderão assinar seus nomes utilizando os hieróglifos que o livro traz.

MARCADOR DE PÁGINAS



- ✓ Papel Kraft
- ✓ Cola bastão
- ✓ Tesoura
- ✓ Imagens para para recortar
- ✓ Molde do marcador de páginas 20,0 X 5,0 cm

MARCADOR DE PÁGINAS



PAPIRO



FELUCA



PIRÂMIDES DE GIZÉ



OLHO DE HÓRUS



MÁSCARA FUNERÁRIA DE TUNTANCÂMÓN



ESCARAVELHO

MARCADOR DE PÁGINAS

FRENTE



FELUCA

É um barco de madeira com uma única vela, utilizado para velejar pelo rio Nílo. A feluca é usada até hoje. (texto p. 59)



ANA

VERSO

