



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Thiago Saldanha Lacerda

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História (opção profissional) pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino de História – ProfHistória – do Departamento de Historia da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a Maria Elisa Noronha de Sá

Rio de Janeiro
Janeiro de 2019



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Thiago Saldanha Lacerda

Leitura, Escrita e Letramento no ensino de História.
A formação de alunos autores, escritores e contadores de
História.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História (opção profissional) pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino de História – ProfHistória – do Departamento de História da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Maria Elisa Noronha de Sá
Orientadora
Departamento de História – PUC

Prof. Juçara da Silva Barbosa de Mello
Departamento de História – PUC

Profª Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
Faculdade de Educação – UFRJ

Profª Augusto César Pinheiro da Silva
Vice-Decano de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 23 de Janeiro de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Thiago Saldanha Lacerda

Graduou-se em História pela PUC-Rio em 2005 e atua como professor de História no município de Araruama desde 2016 e professor de História da Faetec – Rio de Janeiro – desde 2013.

Ficha Catalográfica

Lacerda, Thiago Saldanha

Leitura, escrita e letramento no ensino de História: a formação de alunos autores, escritores e contadores de História / Thiago Saldanha Lacerda; orientadora: Maria Elisa Noronha de Sá. – 2019.

181 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2019.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Ensino de História. 3. Ensino fundamental. 4. Escrita. 5. Leitura. 6. Letramento. I. Sá, Maria Elisa Noronha de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Agradecimentos

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas.

À minha mãe, ao meu pai e a minha avó deixo um agradecimento especial, por todas as lições de amor, companheirismo, amizade, caridade, dedicação e compreensão que vocês me dão a cada novo dia. Sinto-me orgulhoso e privilegiado por tê-los no meu caminho. E ao meu irmão querido, sempre pronto a me apoiar em tudo nesta vida.

À professora orientadora Maria Elisa Sá, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes para a conclusão deste trabalho. Tantas vezes que nos reunimos e sempre disposta a ajudar e a contribuir com ideias para a pesquisa. Os incentivos ouvidos foram importantes e imprescindíveis para que eu pudesse dar continuidade à pesquisa e à escrita do trabalho. Obrigado por acreditar em mim e pelos tantos elogios.

Aos membros da banca examinadora, Prof^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Prof. Juçara da Silva Barbosa de Mello, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do Mestrado, aos professores de todas as disciplinas e aos queridos funcionários do Departamento de História da PUC-Rio que sempre foram incansáveis em me ajudar em todas as circunstâncias.

Agradeço aos amigos professores Clarissa Fernandes do Rêgo Barros e Vinícius Ferreira Natal que desde o início se dispuseram a avaliar os trabalhos apresentados pelos alunos-autores do Caderno de História. As considerações finais sobre os trabalhos foram de grande importância para a consolidação do trabalho.

A todos os alunos, professores e funcionários da Escola Municipal Vereador Edemundo Pereira de Sá Carvalho, especialmente a diretora Mariliane da Veiga

Coutinho, que desde o início deu apoio e incentivo para que a pesquisa fosse realizada na escola.

Por último, quero agradecer a algumas pessoas especiais que me ajudaram e me incentivaram nessa grande conquista: Daniel Azevedo, Marcus Vinícius Arromatte, Eduardo Pinto, Luan Oliveira, Mauricio Adelino, Adriana Machado, Roberto Amato, Thiago Salvador, Carlos Maurício Fried, Gisele Cabral, Pedro Henrique Simões, Marcelo Camões, Luciano Tinoco, Leonardo Pimenta, Carlos do K, Roberto Amato, Igor Matos e tantos outros...

Resumo

Lacerda, Thiago Saldanha; Sá, Maria Elisa de. **Leitura, Escrita e Letramento no ensino de História. A formação de alunos autores, escritores e contadores de História.** Rio de Janeiro, 2019, p.181. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a importância da leitura, escrita e letramento em História como pilares para a formação de cidadãos conscientes de sua importância como sujeitos históricos transformadores dos seus espaços sociais. A pesquisa teve como objetivo a elaboração de um produto final que pretendeu valorizar a formação de alunos autores, escritores e contadores de História a partir da construção de produções textuais inspiradas nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Participaram da pesquisa os alunos dos nonos anos, turmas 900 e 901, da Escola Municipal Vereador Edemundo Pereira de Sá Carvalho durante o ano de 2017. A compreensão da diversidade de percepções dos trabalhos finais contribuiu para que se repensasse o ensino de História dessa instituição alvo da pesquisa.

Palavras-chave

Ensino de História; Ensino Fundamental; Escrita; Leitura; Letramento;

Abstract

Lacerda, Thiago Saldanha; Sá, Maria Elisa de (Advisor). **Reading, writing and literacy in the teaching of History. The training of student as authors, writers and storytellers.** Rio de Janeiro, 2019, p.181. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The purpose of this research was to analyze the importance of reading, writing and literacy in History, as the pillars for the construction of citizens awareness of their importance as historical subjects in transforming their social spaces. The research had as objective the elaboration of a final product that tried to value the formation of students as authors, writers and storytellers from the construction of textual productions inspired by the contents worked in the classroom. The students that participated in this research were from the ninth grade, classes 900 and 901, of the Municipal School Councilor Edemundo Pereira de Sa Carvalho during the year 2017. The understanding of the diversity of perceptions from the final works contributed to the rethinking of how to teach History on this institution.

Keywords

Teaching History; Basic Education; Writing; Reading; Literacy;

Sumário

Introdução	09
Capítulo I – Leitura, escrita e letramento como fundamentais para a formação de alunos autores e construtores de história	16
1.1 Objetivos do ensino da História	16
1.2 Os desafios de ensinar história: o tempo histórico.	20
1.3 Os desafios de ensinar história: Memória e Identidade	25
1.4 A importância da escrita, leitura e letramento para a formação de indivíduos conscientes, autônomos e críticos	29
1.5 A relação professor – aluno – sala de aula	43
1.6 Os alunos escritores, autores e contadores de história	46
Capítulo II – A formação de alunos autores, escritores e contadores de história	52
2.1 A História Local	52
2.2 A relação entre a pesquisa e Dewey em “Experiência e Educação	56
2.3 O espaço da pesquisa: Escola Municipal Vereador Edemundo Pereira de Sá Carvalho.	61
2.4 O projeto: seus objetivos e a metodologia	62
2.5 A pesquisa para a produção dos trabalhos	71
2.6 As produções textuais - Análise dos trabalhos: A Revolução Russa: A Guerra Civil, As memórias da Segunda Guerra Mundial e a Segunda Guerra Mundial em charges – a trajetória da Alemanha	72
2.7 O Caderno de História	102
2.8 De alunos- autores à contadores de história	104
2.9 Considerações finais dos alunos e avaliadores sobre as apresentações	109
Conclusão	122
Referências bibliográficas	126
Anexo: O Caderno de História de autoria dos alunos	130

Introdução

Ensinar história nos dias em que vivemos, torna-se cada vez mais um grande desafio a ser enfrentado. Levar o conhecimento da história da humanidade, ou parte dela, e conscientizar os alunos da importância da disciplina como indispensável na construção da sua cidadania como forma de torná-los indivíduos conscientes, responsáveis e autônomos são metas importantes que devem ser atingidas pelos professores de história. Todas essas ideias estão contidas no artigo 2º da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, como também é enfatizado nos PCN's para servir de orientação aos professores e para o aperfeiçoamento dos currículos escolares.

A nossa Constituição Federal de 1988 nos indica que são fundamentos do nosso Estado Democrático de Direito: “a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político” (BRASIL, 2015, art. 1º). Desta forma, a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), em consonância com a nossa Constituição, entende que a educação deve manter uma relação próxima ao desenvolvimento das práticas sociais e ao mundo do trabalho, tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º). É nesse sentido que entendo a importância do ensino da História como um caminho para a conscientização dos direitos e valores humanos dos indivíduos de modo a torná-lo um cidadão atento à realidade em que vive. Com isso, um indivíduo politicamente consciente de seus direitos e assíduo lutador para que as garantias previstas na lei sejam garantidas pelo Estado.

O ensino da história, por anos, esteve associado a um processo que vamos chamar de mecanização da aprendizagem que valorizava o ato de decorar datas, nomes de personagens importantes e os seus grandes feitos. Contudo, sabemos que tais características se revelaram frustrantes ao não desenvolverem a criticidade aos discentes. Para que o aluno tenha um conhecimento histórico de qualidade, é imprescindível que os conceitos históricos presentes nas aulas e nos discursos dos professores também sejam compartilhados pelo aluno. A partir do momento em que o aluno compreenda o significado dos conceitos trabalhados, ele estará inserido no contexto da aula e não se sentirá excluído dos debates e das explicações. Ambientes de ensino onde existe a centralização da figura do

professor e a sua palavra é a única que vale, tornam-se desinteressantes e desestimulantes para a construção de conceitos.

O autor Schmidt (2004, p.54) alerta que precisamos “entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom”, mas é adquirido a partir do incentivo a pesquisas e descobertas. Desta forma, é importante que a sala de aula seja transformada num ambiente em que os alunos tenham participação na descoberta de sua história, ou seja, faz-se necessário o incentivo a um ensino que possibilite o diálogo, pois “o que é desejado é que o professor deixe de ser um expositor satisfeito em transmitir soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa” (PIAGET, 1973. p. 16).

Atendendo a essa perspectiva, a intenção é desenvolver nos alunos um sentimento de pertencimento a sua própria história, cultura e noção de sua identidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, torna-se imprescindível que o ensino da História estimule a construção de uma identidade nacional a partir das relações sociais e individuais. Por isso podemos afirmar que a construção da cidadania nos indivíduos revela a importância da disciplina História no ambiente escolar.

A capacidade de compreensão dos alunos depende de algumas habilidades básicas que possibilitam um aprendizado que os tornam capazes de atribuir significados ao que está sendo trabalhado em sala de aula. Saber ler, escrever e pensar são indispensáveis na formação de nossos discentes e, sem eles, o conhecimento torna-se precário, frágil. Devíamos ensinar História como se formássemos, ao mesmo tempo, bons leitores, bons escrevedores, bons pensadores (RIBEIRO, 2004, p.77). Um dos obstáculos enfrentados pelos professores está na pouca habilidade dos alunos em compreender a retórica utilizada durante o debate e a discussão dos conteúdos. Para uma boa formação em história, por exemplo, faz-se necessária uma boa leitura, que permita um raciocínio que atribua significados ao que foi ensinado de maneira a criar condições para que o aluno possa escrever sobre qualquer tema com maior facilidade.

A reflexão acerca da importância dos processos de leitura e escrita como formadores de conceitos e habilidades torna-se, então, ponto de partida para este trabalho. Estes dois processos se dão através da palavra, das relações sociais, fazendo-se crucial na formação e construção de saberes. Por isso a importância da

leitura e do letramento em História como instrumentos transformadores que tornam os nossos alunos autores de novas identidades e também construtores de cidadania.

O artigo “*Letramento no Ensino da História*”, do professor de história Marco Antônio Silva, reforça a ideia de que os alunos cada vez mais têm tido dificuldades no campo da leitura e, por conseguinte, no seu rendimento escolar. As avaliações sistêmicas do ensino, como a Avaliação Nacional da Educação Básica — ANEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar — ANRESC — e o Program International Students Assessment’s — PISA — são claras ao demonstrar resultados preocupantes que evidenciam a pouca habilidade dos alunos com a leitura.

As habilidades básicas de ler, escrever e operar conceitos são fundamentais para o ensino da História. Num país em que muitos não sabem ler, ou mal entendem o que estão lendo, é importante que o ensino seja acompanhado ainda mais de leitura e produção textual. Defendo que a formação de alunos-escreitores permite que incentivemos o raciocínio a partir da conexão do que é transmitido a eles em sala de aula pelo professor com as lembranças do que guardam como memória. Desta maneira, estabelecemos um aprendizado cujo conhecimento seja construído pelo conjunto professor-aluno. As produções textuais dos alunos os tornam autores e, por isso, construtores ao nos contarem uma história do que foi apropriado por eles em sala.

A leitura e a escrita, desta forma, vão se apropriar da palavra para estabelecer relações com o outro e com o mundo. Temos então que o hábito da leitura vai propiciar que haja a compreensão do que está escrito a partir do momento que se adquire a consciência dos conceitos que são apropriados e que passam a ganhar significados para o leitor. A escrita, por conseguinte, abre as portas para que haja uma discussão maior. A produção textual é resultado do que foi apreendido através das leituras realizadas – é o momento em que o leitor passa a ter a capacidade crítica de relacionar o que está lendo às referências conceituais já formadas e em constante recomposição. A linguagem escrita, no entanto, vai permitir que o aluno, enquanto autor do texto, se comunique e se relacione com o mundo e com o outro a partir das interpretações compreendidas dos textos nos diversos contextos em que estão inseridos.

Assim, o ensino da história se beneficia e se fortalece com uma maior conscientização do professor sobre o longo e talvez permanente processo de alfabetização. Porém é preciso ir além do saber ler e escrever. Nos dias de hoje ser alfabetizado não basta para que qualquer indivíduo atenda as demandas da sociedade. A prática da leitura vai transcender o processo de alfabetização do aluno. O letramento, nesse caso, é o resultado final do desenvolvimento da leitura e da apropriação da escrita. O aluno que passa a ser letrado, torna-se capaz de compreender e interagir com diferentes gêneros textuais – ele vai ter facilidade em entender piadas, charges, anúncios de jornais, enfim, tendo a habilidade de atribuir significados e verdades próprias de maneira a desenvolver a sua criticidade e um domínio próprio sobre os diversos temas postos em debate na sociedade contemporânea.

O letramento e o processo de alfabetização são “práticas interdependentes, indissociáveis e simultâneas” (SOARES, 2003). O aluno vai adquirir o seu letramento a partir do momento em que ele estiver desenvolvendo o seu processo de alfabetização. Ou seja, impossível pensarmos em letramento sem que haja, a princípio, a alfabetização. A partir do momento em que o aluno desenvolve a sua prática de leitura e escrita dentro do espaço escolar, terá na figura dos professores uma importante parcela de responsabilidade de letrá-lo.

O letramento em história assume uma forma particular de ler e compreender o mundo. A construção de um pensamento historicizante vai permitir que o aluno, ou qualquer indivíduo, seja capaz de lidar com as informações históricas presentes em documentos, textos, gráficos, imagens e outras demais fontes. A compreensão histórica envolve uma série de habilidades básicas que precisam ser entendidas e percebidas por todos àqueles que entram em contato com os conhecimentos produzidos na área.

É importante salientar que o letramento em história envolve a percepção de que cada fonte analisada foi produzida dentro de um contexto histórico e àquele que se propõe a entender e atribuir significados a história, precisa compreender a realidade em que os documentos foram construídos. É preciso que se tenha a capacidade de se situar no mundo em épocas e contextos diferentes, identificando elementos relativos aos seus respectivos tempos históricos. Já que a narrativa histórica trabalha com diferentes temporalidades, a noção de mudança precisa ser construída.

O tempo histórico, no campo do ensino da história, torna-se crucial para que haja uma melhor apropriação dos assuntos abordados pelo professor. É perceptível o consenso de que a construção de significados dentro do campo historiográfico implica operar no tempo e com o tempo como instrumento de inteligibilidade e de atribuição de sentidos aos processos e fenômenos que são objetos de investigação. Em sua famosa obra *“Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo”*, François Hartog vai trabalhar com a profunda temporalização da história pela atribuição de novos conteúdos a noções de passado, presente e futuro rearticuladas de maneira a sobressair como elemento central do mundo em que vivemos.

O passado é visto muitas vezes como algo abstrato e inatingível. Dentro da sala de aula, o professor deverá trabalhar com ele junto com seus alunos de maneira a pensar sempre a partir do presente, ou seja, da realidade vivida pelo próprio aluno. O passado se transforma em algo gerador de sentido se o relacionarmos com o presente – visto como um ponto de referência para compreensão da história.

Para que se tenha um letramento em história qualificado se faz necessário que essa noção de mudança e transformação seja trabalhada pelos professores com os seus alunos. Se o aluno não adquire o conhecimento dos fatos do passado, ele não vai perceber essas transformações e mudanças históricas e, com isso, o incapacitará de atuar como um sujeito histórico ativo.

É importante também que se tenha a noção de que a compreensão de um texto, por exemplo, poderá gerar diversas interpretações de forma a tornar a disciplina com uma grande variedade de leituras e que, por isso, a história não poderá ser considerada como uma disciplina com produções de verdades imutáveis. Tal fato deve ser levado pelo professor aos seus alunos tornando-os conscientes sobre a existência das múltiplas verdades históricas.

Com efeito, o leitor deste trabalho conhecerá os desafios de ensinar história, a saber: a compreensão do tempo histórico pelos educandos; O trabalho do historiador e a verdade; memória e história, a construção de identidades e formação de novos cidadãos e, por fim, o estabelecimento de alunos-escritores, autores e contadores de História. A atuação do professor durante o processo de consolidação do projeto também será destacado e valorizado. A ideia é mostrar o professor como um problematizador (e não doutrinador), ou seja, como aquele

que vai fazer com que os alunos superem as suas naturalizações e possam abrir novas perspectivas através de suas reflexões críticas construídas a partir das discussões produzidas no espaço escolar.

Esta dissertação teve como objetivo a formação de alunos escritores, autores e contadores de História a partir do desenvolvimento de um trabalho que priorizou durante 18 meses a leitura e a escrita vistas como instrumentos essenciais para a conscientização de mundo e o aprimoramento de um pensamento crítico imprescindíveis para a atuação dos cidadãos em uma sociedade. Importante ressaltar que o grupo que participou desta pesquisa foi de alunos que cursaram o oitavo ano em 2016 e o nono ano em 2017.

Veremos que a realidade encontrada por mim, como professor, ao chegar a Escola Municipal Vereador Edemundo Pereira de Sá Carvalho, no município de Araruama, foi a do total desconhecimento por parte dos discentes da importância do ensino da história para suas vidas. As dificuldades foram inúmeras, tais como: problemas sérios de escrita e leitura, desmotivação para o estudo, a “decoreba” como única forma de “aprender” história e a não adaptação ao novo professor. Ao final de todos os meses de trabalho, os alunos fizeram como produto final um Caderno de História, contendo textos produzidos por eles dos conteúdos trabalhados em sala durante o ano, que passou a integrar como fonte de pesquisa na biblioteca da escola.

Na primeira parte do **Capítulo 1** procurei trabalhar com os objetivos do Ensino da história – chave para a condução do processo de construção do Caderno de História. Alguns conceitos importantes, como: tempo, memória e identidade foram trabalhados como fundamentais e motivadores para que os alunos passassem a entender os fatos históricos como resultantes de processos construídos em diferentes tempos e por grupos de diferentes identidades.

Na segunda parte do **Capítulo 1** a discussão ficou centrada na importância da escrita, leitura e letramento para a formação de indivíduos conscientes, autônomos e críticos. Tais conceitos são trabalhados e aprofundados como forma de mostrar ao leitor como o processo da construção do produto final, o Caderno de História, foi sendo construído e em que bases foram pensadas para que se chegasse ao resultado final. Importante destacar que nesta parte do trabalho a figura do professor é valorizada como essencial para o processo de formação de

cidadãos conscientes. A interação professor – aluno como fundamental para o crescimento e enriquecimento de conhecimento de ambas as partes.

Na primeira parte do **Capítulo 2** a discussão se ateve aos aspectos da história local. Conhecer o lugar de origem dos discentes e compreender a realidade do meio em que a pesquisa foi realizada tornou-se fundamental para o desenvolvimento do produto final – o Caderno de História. A partir do olhar voltado a questão da História Local, verificamos a importância em entendermos a dinâmica e os projetos realizados pela Escola Municipal Vereador Edemundo Ferreira de Sá Carvalho, local da pesquisa realizada.

Na segunda parte do **Capítulo 2** a discussão ficou centrada no processo de desenvolvimento e formação do Caderno de História. Todas as etapas do processo para a realização do projeto são explicadas para que o leitor entenda o passo a passo das produções textuais realizadas. É importante destacar que algumas dessas produções textuais que fazem parte do Caderno de História foram colocadas nesta parte do capítulo acompanhadas de algumas observações relevantes destacadas por mim, professor da turma, e pelos professores convidados para analisar os trabalhos e as apresentações orais dos alunos.

Desta forma, a ideia é fazer com que o leitor compreenda os caminhos que foram utilizados durante o processo de formação dos alunos escritores, autores e contadores de História tendo como base a formulação do produto final desta pesquisa – o Caderno de História. É importante salientar que a parte teórica discutida no capítulo 1 foi a base para que houvesse a consolidação prática do produto final. As avaliações e considerações finais, tanto dos alunos quanto dos professores, contidas no final capítulo 2 reforçam a ideia de que o objetivo inicial do projeto foi consolidado com êxito no final de tudo.

Capítulo 1 - Leitura, escrita e letramento como fundamentais para a formação de alunos autores e construtores de História.

1.1- Objetivos do Ensino da História

O ensino da história (MONTEIRO, 2011; PENNA, 2011) é considerado como lugar de fronteira entre a especificidade da prática pedagógica e a especificidade da disciplina trabalhada – a história. Desta maneira, temos a articulação entre o instrumental teórico da educação e da história como novos caminhos para a produção do conhecimento.

Para estabelecer um caminho na fronteira entre os campos da educação e da história para desenvolver a pesquisa sobre a história ensinada, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Fernando de Araújo Penna, em *“Ensino da História: saberes em lugar de fronteira”*, recorreram à área da educação “a autores no campo do currículo, em articulação com aquelas de pesquisadores do campo da Didática” e na área da história, “o diálogo estabelecido envolveu autores que se voltam para questões relacionadas à escrita da história, ou seja, ao processo de produção de conhecimento histórico que se expressa como historiografia.” (MONTEIRO, 2011; PENNA, 2011, p.192)

Durante a segunda metade dos anos noventa, o Ministério da Educação publicou a LDB (1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que indicou a determinação para a criação dos PCNs (1998) diante os seguintes termos:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL. Lei nº 9394/69 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. artigo 26).

O artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96 – garante que, para o ensino fundamental, a “educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o

exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”. O espaço escolar deveria garantir esses objetivos de modo a promover o desenvolvimento cognitivo do aluno e garantir-lhes:

(...) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL. Lei nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional., artigo 32)

Desta maneira, a partir das orientações dispostas acima, foi produzido um conjunto de propostas definidos como PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais - que passou a servir como uma referência nacional para o desenvolvimento da educação no país. Vale ressaltar que os PCNs se tornaram uma base comum para o ensino, porém sem necessariamente conter um caráter impositivo e uniforme de conteúdos a todos dentro do país. Os PCNs trabalham na expectativa de apresentarem sugestões de conteúdos e de abordagens, possibilitando aos docentes fazerem escolhas pedagógicas que os permitam atingir os objetivos estabelecidos para as suas turmas. Ou seja, as propostas contidas dentro dos Parâmetros Curriculares são abertas e flexíveis de modo a não querer sobrepor às competências dos Estados e municípios e nem dos professores.

Na área de história, tendo como referência o ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares vão destacar temas, como: cidadania, memória, patrimônio e fontes de informação e a identidade individual e coletiva. De acordo com os PCNs para a área de História:

(...) têm, como pressuposto, que o aluno pode aprender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões culturais. Destacam os compromissos e as atitudes dos indivíduos, de grupos e de povos na construção e reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver

e de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental - História, p.23).

Portanto, como vimos, os PCNs permitem aos alunos criarem suas próprias identidades de maneira a construírem dentro de si um sentimento de pertencimento a um grupo, a um local, a uma nação sabendo que, ao mesmo tempo, existem outros grupos com outros hábitos, pensamentos e de diferentes histórias. O ensino de história, desta maneira,

é portador da possibilidade de levar o aluno a estabelecer relações e produzir reflexões sobre culturas, espacialidades e temporalidades variadas, através da construção de noções que contemplem os seus valores e os de seu grupo, desenvolvendo para isto relações cognitivas que o levem a intervir na sociedade. (BARBOSA,2006, p.81).

Segundo Moreira e Silva (1994, p.27), “o currículo é terreno de criação e produção simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos”. Desta forma, embora tenhamos currículos que sistematizam o processo educativo dentro do ambiente escolar, o que é transmitido aos alunos não será necessariamente o intencionado já que a transposição dos conteúdos vai depender do contexto cultural de significação dos materiais recebidos.

O professor deverá estar atento à legislação e aos PCN's de maneira a buscar neles espaços para que o ensino da história definitivamente se dê garantindo ao aluno o processo de ensino-aprendizagem, com a produção de saberes e com a construção de identidades sociais e políticas que potencializem a sua visão de mundo. A autora Silva (1991, p.72) coloca que “um currículo isoladamente, por melhor que seja, não muda a sociedade”. Logo, o professor terá que observar como as propostas curriculares serão recebidas dentro da sala de aula: se com aceitação ou recusa e se haverá tensões e resistências ao que foi prescrito como finalidade em cima dos conteúdos a serem trabalhados. Por isso, a importância da atuação do professor como àquele que enxergará os caminhos que

melhor permitirão ao desenvolvimento do aluno. Desta maneira, sem a competente atuação e formação do professor, o currículo, isolado, pode se tornar vazio e ineficaz à formação do aluno.

A articulação destes dois campos – da educação e da história – é fundamental para estabelecer uma contribuição do ensino da história nas escolas. Porém o que é produzido pelos historiadores de ofício, “é um conhecimento com rigor teórico e metodológico (...) sujeito necessariamente a críticas e superações.” (MONTEIRO, 2011; PENNA, 2011). Desta maneira, este conhecimento historiográfico muito específico pode provocar um distanciamento com algumas propostas defendidas pelos autores da área da educação para a transmissão dos conteúdos para dentro da sala de aula, tais como: o ensino, a formação de cidadãos e a própria educação.

Segundo Manuel Luiz Salgado Guimarães, “há uma enorme defasagem do que se produz na universidade (...) e seus resultados para o ensino da história realizado nos colégios. Essas constatações obrigam-nos igualmente a refletir sobre a relação entre a universidade e o sistema de ensino, lugar fundamental para a formação de futuros quadros da população universitária.” (GUIMARÃES, 2009, p.36). É necessário um maior diálogo entre a universidade e as escolas de maneira a alinhar um plano para que se permita aprimorar o conhecimento do ensino da história dentro das salas de aula.

O ensino da história, de acordo com Guimarães, é a articulação entre ensino e escrita como parte da produção de um conhecimento histórico. Desta maneira, o autor vai partir do seguinte pensamento:

essa discussão não pode ser levada a bom termo se a desvinculamos de uma reflexão mais geral acerca dos problemas de uma escrita da história; portanto, de uma reflexão em torno da historiografia e da teoria da história. (GUIMARÃES, 2009, p.38).

Seguindo a linha de raciocínio do autor, não há como discutir ensino da história sem teoria já que é fundamental entender como a informação é produzida e como é produzido o ensino na escola. Portanto, o ensino da história nos leva a pensar acerca da memória e dos mecanismos de reprodução como um caminho

para diminuir “os espaços de silêncio e desconfiança mútua entre escola e universidade” (GUIMARÃES, 2009, p.39). Essa maior sintonia entre escola e universidade seria possibilitada da seguinte maneira:

Entender como certos procedimentos de ritualização memorialística estão embutidos num corpo de ensinamentos reificados a partir de conteúdos solidamente estabelecidos, mas pouco interrogados em sua historicidade, aproxima-nos dos procedimentos de uma historiografia como campo de investigação e interrogação acerca dos fundamentos do nosso ofício. (GUIMARÃES, 2009, p.38-39).

A teoria da historia torna-se, assim, imprescindível já que é ela que vai interrogar as formas pelas quais o pensamento histórico está sendo produzido como uma especificidade científica. Para tal, são observados os procedimentos adotados para a realização de uma pesquisa histórica, assim como será levado em consideração as demandas que propiciaram a produção específica de um conhecimento – tarefa dos historiadores de ofício. A produção destes conhecimentos é que vai alimentar os materiais didáticos que serão trabalhados pelos professores em sala de aula com os seus alunos.

O termo ensinar nos remete a ideia de atribuir significados a partir das atividades propostas pelos professores a seus alunos. É importante salientar que este processo de significação não se dá apenas entre os alunos, mas também entre os professores que, a partir do momento em que produzem e constroem suas aulas, têm a finalidade de proporcionar o entendimento do conteúdo a ser trabalhado na sala de aula. Por isso, é importante que tenhamos professores de história capacitados a transmitir os conteúdos estabelecidos nos currículos escolares de maneira a tornar inteligível aos seus discentes.

1.2 - Os desafios de ensinar história: o tempo histórico

O objeto da história “é o homem”, ou melhor, “os homens”, e mais precisamente “homens no tempo”. Marc Bloch vai dizer: “Ciência dos homens (...). É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo”. O historiador não pensa “humano”. A atmosfera em que seu pensamento respira

naturalmente é a categoria de duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair o tempo. (...) o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos como lugar de inteligibilidade.” (BLOCH, 1997, P.55).

O tempo histórico torna-se elemento indissociável na perspectiva de compreensão dos fenômenos históricos que permeiam as trocas entre alunos e professores dentro da sala de aula. A apropriação de significados depende do contexto histórico em que os fatos estão inseridos de maneira a permitir um qualitativo aprendizado da história. Desta forma, a relação entre história e tempo torna-se um mecanismo condicionante à inteligibilidade e atribuição de sentidos ao que deseja ser pesquisado.

O presentismo, denominado por Hartog, é o regime de historicidade que reforça a ideia de que o tempo da história é o tempo recheado de *agoras*. Ele toma como concepção uma ideia de que partindo do presente, promovendo descontinuidades, busca uma interação com o passado ao analisar a história de maneira inversa. A nova forma de se relacionar com o passado está no presente a partir de um processo de ressignificação. Portanto a história do tempo presente rompe com a ideia de um tempo linear e homogêneo. Logo, como vimos, há o desenvolvimento de uma concepção de tempo, partindo do presente, que traz o passado à atualidade, o guarda, lidando com a construção de memórias.

Hartog não vai se ocupar em explicar modelos da relação do homem com o tempo, mas os momentos de crise do homem com o tempo. O autor vai defender a ideia de que o melhor não está no apreender “todos os tempos ou a totalidade do tempo, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e lá, quando vêm justamente perder sua evidência as articulações do passado, do presente e do futuro” (HARTOG, 2013, p. 37).

O autor vai utilizar Hanna Arendt ao introduzir o conceito de “brecha entre o passado e o futuro” que são “intervalos totalmente determinados pelas coisas que não são mais e pelas coisas que não são ainda”. Brechas, pois há uma pausa e esse tempo parece desorientado. (HARTOG, 2013, p. 22; pp. 138-139). A presença de um entretempo onde o presente está inserido (entre o passado e o futuro) revela a dificuldade em se compreender o mundo e a forma ambígua resultante dessa experiência.

Para Arendt o conteúdo de uma experiência particular não pode representar meras ressignificações de mundo. A ação de pensar dos homens revela como são vistas as “coisas” por eles e no tempo deles. Logo, durante esta ação reflexiva os homens não percebiam as “coisas” como verdadeiramente são e, por isso, eles estão sujeitos a questionamentos. Portanto, Hartog vai propor a prática de um “olhar distanciado”, isto é, criar um distanciamento em relação ao presente “para, ao término da operação, melhor ver o próximo” (HARTOG 2013, p. 11).

É evidente que o passado se torna representado pelas demandas do tempo presente, ou seja, obedecendo a realidade de um tempo posterior ao acontecimento do fato histórico. Há uma inversão do tempo natural, pois é o presente quem fala ao passado na história. Diante da escrita historiográfica o passado emudece.

nós vivemos enfim em um tempo de presentismo forte, onde um presente onipresente e hipertrofiado pretende não ter outro horizonte senão ele mesmo. Espécie de presente eterno, ansioso por dominar o tempo ou, do mesmo modo, de o suprimir, nosso tempo se emprega a realizar a demonstração de sua superioridade moral sobre o passado, bem como a antecipar o julgamento que a posteridade lhe dirigirá. O historiador (do presente, mas não apenas ele) se encontra, em todo caso, preso, como cada um, dentro do círculo do presente” (HARTOG, François. “L’historien et la conjuncture historiographique”, *op. cit.*, p. 10.)

O papel do historiador na sociedade contemporânea é o de compreender a existência do presentismo de modo a perceber que este passado, que é ressignificado pela historiografia do presente, não representa em sua totalidade a realidade de um determinado fato histórico. Essa discussão é relevante dentro do ensino da história para que se tenha a consciência da existência de um presente perpétuo que deve ser superado.

O autor Jacques Le Goff, no prefácio do livro *Apologia da História*, vai enfatizar a ideia de que o presente bem referenciado e definido vai permitir e fundamentar o ofício do historiador: “compreender o presente pelo passado” e, correlativamente, “compreender o passado pelo presente.” E vai continuar:

A elaboração e a prática de um “método prudentemente regressivo” são um dos legados essenciais de Marc Bloch (...).

“A faculdade de apreensão do que é vivo (...), qualidade suprema do historiador”, não se adquire senão “por um contato perpétuo com o hoje”. A história do historiador começa a se fazer “às avessas”. (LE GOFF, 1997, P.25. In: APOLOGIA DA HISTÓRIA).

Segundo March Bloch, a prática de “um modelo prudentemente regressivo” revela que o início da história do historiador se revela “às avessas”. Tal qualidade é adquirida pelo historiador do seu contato perpétuo com o hoje. Porém se faz necessário enfatizar que a história é um campo aberto e amplo que nos impede pensar que ela é uma ciência que possa ser escrita ou pensada por um único historiador. Le Goff, no prefácio do livro *Apologia da História*, nos coloca que a história só pode ser feita a partir da ajuda mútua entre os historiadores. Segundo o autor, “isolado, nenhum especialista nunca compreenderá nada senão pela metade, mesmo em seu próprio campo de estudos”. Desta forma, conclui que o ofício do historiador é resultado de uma combinação entre o trabalho individual e coletivo. Somente a partir daí poderíamos chegar a uma história dita como universal.

Leibniz defende a ideia de que para a melhor compreensão da história se faz necessário recorrer "as origens das coisas presentes encontradas nas coisas passadas" (LEIBNIZ apud BLOCH, 2000, p. 62); pois, acrescentava, "uma realidade nunca é compreendida melhor do que por suas causas". Desta forma, se faz necessário pensar que recorrer às origens como forma de entender o passado dentro do seu contexto temporal é importante para que se configure como mais uma dos métodos utilizados para se entender a história. Não podemos fixar em apenas um modelo investigativo para entender uma ciência de inúmeras possibilidades interpretativas. É importante, portanto, saber o tempo dos fatos que são investigados, dos documentos utilizados como fontes históricas e o da escrita do historiador. Essas informações se configuram como essenciais para entendermos sobre o objeto que está sendo investigado.

De acordo com o historiador François Bédarida, “a história do tempo presente é feita de moradas provisórias” (BÉDARIDA, 2002, p.221). Assim, a história do tempo presente está condicionada a sofrer diversas ressignificações ao longo do tempo. Há uma necessidade de reconstrução do presente a partir de acréscimos, revisões e correções do material que já se tem pronto.

Bédarida (2002) vai colocar que a união e a interação do presente e do passado constituem a principal inovação trazida pelo projeto Instituto da História do Tempo Presente. O autor articula dois autores que fundaram a escola dos *Annales* – March Bloch e Lucien Febvre – para afirmar a existência de novas harmonias e interações do tempo. Cita Bloch: “compreender o presente por meio do passado e, sobretudo, o passado por meio do presente” e cita Febvre: “a solidariedade do presente e do passado é a verdadeira justificação da história” para levantar a ideia de que a lei da história é a da renovação.

A partir dessa discussão sobre as escritas da história, vale reforçar a ideia de que esse longo processo de análises de um mesmo objeto por diferentes olhares que estão inseridos em momentos distintos abre uma discussão sobre as múltiplas verdades da história que surgem com o tempo.

De acordo com Bédarida, “o valor da história repousa na integridade interior do historiador, em sua paixão ardente e incondicional pela verdade” (2002, p.222). O historiador vai buscar reinterpretar os fatos do passado a partir de sua visão particular e, assim, criando a sua própria verdade. Por isso, Bédarida nos deixa a seguinte pergunta: “(...) quem de nós ousaria proclamar que possui a verdade histórica, ainda que em princípio ela seja alvo e nosso guia?” (idem).

O fato é que a posição de verdade na história decorre de infinitas análises e interpretações e, nesse sentido, cada narrativa de um historiador passa a ter a sua verdade própria. Logo, “a verdade da história provém da interface entre os componentes do passado, tal como ele chega através de seus vestígios documentais, e o espírito do historiador que reconstrói, buscando conferir-lhe inteligibilidade” (ibidem). Há de se considerar o papel da subjetividade do historiador na escrita que produz. Ela estará induzida pelas fontes históricas a que ele teve acesso e ao tempo histórico em que estará inserido.

Para Manuel Guimarães, o presentismo coloca novas formas “para experimentar o transcurso do tempo, em que a aceleração, com as suas consequências, parece pôr em risco a capacidade de fixar pela lembrança e pela memória o que acabou de ser vivido ou experienciado, tornando o futuro como algo incerto e cada vez mais desprovido de significado.” (GUIMARÃES, 2009, p.43). Devido às inúmeras investigações acerca dos fatos históricos, torna-se imprevisível a cristalização de uma verdade sobre qualquer assunto no campo da

história. Os novos conhecimentos revelam novos olhares sobre os fatos históricos e, desta maneira, novas “verdades” que colocam em risco o que já se tem produzido.

Desta maneira, cabe destacar a importância da temporalidade no ensino da história. Os professores devem trabalhar mais com a contextualização do tempo e possibilitar, assim, sentidos aos fatos narrados dentro de sala de aula. É importante incentivar que os alunos reflitam sobre o presentismo de modo que percebam que as ações de hoje diferem de um tempo passado.

1.3 – Os desafios de ensinar história: Memória e Identidade

Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio. (HOBBSAWM, 1995, p.13)

A história é o resultado de uma abordagem objetiva dos fatos ocorridos num determinado tempo e que vão sobreviver graças a narrativas que nascem de uma memória que é elaborada a partir de um ponto de vista. Desta forma, a subjetividade de quem testemunha e de quem registra torna-se um dos pontos que devem ser levados em consideração dentro da produção historiográfica.

A memória vai acionar a subjetividade humana que ganhará força no momento em que for revelada. Ela é uma atividade que vai ser seletiva. Segundo Ecléa Bosi (1994);

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI. 1994, p. 47)

A memória poderá atuar com o que foi esquecido de modo a transformar uma “verdade” até então estabelecida. Nesse caso, o ato de lembrar é uma ação que vai permitir uma mudança de discurso até então vigente. A narrativa memorialística também pode estar a serviço do “silêncio e do esquecimento” (Pollak, 1989) que vai surgir a partir da opção de negar um passado que não é visto com aceitação.

A memória pode auxiliar o ensino da história por ser um importante campo de conhecimento que fornece informações que servem como elementos investigativos para todo historiador. A história é uma área que troca muitas contribuições com a memória. Os museus, monumentos e os elementos de cultura imaterial, como a dança, a música e a alimentação, são importantes lugares de memória que possibilitam a compreensão de um passado e uma nova significação do presente.

O ensino da história, como vimos, permite a construção e a reconstrução do conhecimento cotidiano. Não se trabalha com um conhecimento único, consolidado e imutável na história. O que temos são “verdades” transitórias que são reconstruídas a todo tempo na medida em que novas interpretações e análises são feitas pelos historiadores. A memória torna-se um ponto crucial para que haja essa reconstrução de conhecimentos a partir de posições individuais observadas pelos historiadores. Vale ressaltar que essas construções individuais são realizadas a partir de referências culturais coletivas. Segundo o historiador Henry Rousso (1996, p.94-95), em *“A memória não é mais aquela”*, a referência coletiva – memória coletiva - não será homogênea a partir do fato de que o passado não será compartilhado nos mesmos termos por essa coletividade.

O presentismo vai ter um papel de interferência na memória. Há uma seleção do que se quer destacar e do que se pretende esquecer. A tarefa do historiador é, portanto, fazer da memória um objeto da história. Desta maneira, observamos que a memória é construída no presente e fornece informações que a história precisa para tornar o passado inteligível. A memória permite recuperar várias vozes que esclarecem pedaços da realidade do passado. O historiador Philippe Joutard vai propor uma reconciliação entre história e memória:

A reconciliação começa com este mútuo reconhecimento dos limites da memória e da história: investir-se, uma e outra, de

modéstia, e saber que suas aproximações do passado são parciais. Conclui-se, assim, que os dois campos se fortalecem a partir da mútua colaboração. A memória tem todo o interesse de se submeter ao olhar histórico; é sua melhor “garantia de sobrevivência”. (JOUTARD, 2005)

A memória é a capacidade que cada indivíduo possui de guardar acontecimentos sejam eles individuais ou coletivos. E, são essas memórias que, junto com a história, contribuem para a construção de uma identidade. Michael Pollak ressalta que a memória é um fenômeno construído, organizado a partir do presente, e em parte herdada. Essa memória herdada vai aproximar a memória e o sentimento de identidade, entendida aqui como a imagem que se constrói e se apresenta a si próprio e aos outros, a maneira como se quer ser percebido.

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 200-212)

O aluno possui uma cultura familiar e quando este tem contato com a narrativa sobre o passado-presente dos costumes da referida origem há dois processos que ocorrem concomitantemente: de um lado há um reconhecimento e, do outro, resistências que podem levar a tensões no diálogo dentro de sala de aula. O professor deverá ter a consciência de que os alunos carregam saberes prévios que muitas das vezes devem ser superados devido a situações que podem levar a atos discriminatórios ou a preconceitos. Isso implica na efetiva atuação do professor de história em procurar dialogar com seus alunos de maneira a fazer revisões e críticas a saberes consolidados.

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de

longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. (NORA, 1993, p.9).

A busca feita pelos historiadores em saber os motivos que levaram a uma mudança ou permanência revelam a possibilidade de uma constante transformação de uma “verdade” presente que foi construída num determinado tempo. O interesse por acontecimentos do passado surge na intenção de desvendar as dúvidas e as respostas que ainda permeiam o presente. Estudar a memória significa entender o porquê de algumas explicações existirem por tanto tempo e “quais memórias e quais histórias deveriam ser consideradas para que fosse possível estabelecer uma ‘certa’ memória capaz de cunhar uma História ‘certa’.” (FENELON, 2008, p.132).

A sala de aula é um espaço que vai permitir a articulação de memórias que vão dialogar com o conhecimento. O conflito resultante dessa disputa de memórias revela diferentes explicações sobre as sociedades, o mundo, a política, etc... Desta forma, torna-se um “lugar de fronteira” que possibilita o desenvolvimento de um conhecimento escolar eficiente. Segundo Bittencourt (2009, p.14) “O momento atual tem proporcionado a introdução de algumas reflexões sobre a necessidade urgente do ofício do historiador e do professor de história no sentido de evitar a amnésia da sociedade atual marcada por incertezas e perspectivas indefinidas”. O ato de lembrar fatos históricos e debatê-los com os alunos vai desconstruir a ideia de um ensino homogeneizante.

A memória retém, renova e reelabora conhecimentos adquiridos pela mente humana ao longo do tempo. Ela se mantém viva, por causa da fala recorrente sobre o assunto escolhido. Consequentemente a informação fica gravada no pensamento. O professor de história, desta forma, vai lidar em sala de aula com grupos de alunos heterogêneos e que carregam diferentes saberes prévios. A prática do ensino da história vai se realizar, então, num lugar de encontros de diferentes memórias que possibilitam trocas que podem resultar em novas construções. Logo, o ensino de história é também um “lugar de fronteira” entre história e memória, já que através das análises críticas, da revisão e

ressignificação de usos do passado, permite a construção de novas reflexões e compreensões.

1.4 - A importância da escrita, leitura e letramento para a formação de indivíduos conscientes, autônomos e críticos.

A aprendizagem da leitura e da escrita tem sido, historicamente, um grande obstáculo a ser enfrentado pela população brasileira. Os índices de uma população adulta plenamente alfabetizada atingem níveis críticos. A partir dos dados do INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional – de 2015, apenas 31 % dos brasileiros adultos atingiram a alfabetização do grupo intermediário ou de proficientes. Tal fato evidenciado na pesquisa nos mostra que 69% da população não dominam plenamente as habilidades de leitura e escrita – comprometendo fortemente os rendimentos nas avaliações em larga escala do desempenho escolar, tais como: Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizadas pelo MEC/INEP, e outros de âmbito municipal e estadual.

O INAF define cinco níveis de alfabetismo que, em linhas gerais, se apresentam em dois grupos: Os analfabetos funcionais, que são os analfabetos e os que estão em nível Rudimentar e os Funcionalmente Alfabetizados que estão divididos em três níveis: Elementar, Intermediário e Proficiente.

Os analfabetos correspondem àqueles que não conseguem realizar simples tarefas que envolvem a leitura de palavras e frases. Na última pesquisa realizada em 2015 nos mostra que 4% da população está inserida na condição de analfabetas onde apenas uma pequena parcela consegue, no máximo, ler números familiares, como: número de telefones, preços etc..

O nível Rudimentar concentra as pessoas que realizam tarefas de simples localização de informações explícitas em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. Este grupo da população não consegue, por exemplo, localizar mais de uma informação em textos de extensão média. Este grupo atinge 23% da população brasileira.

Já no grupo dos funcionalmente alfabetizados, os que pertencem ao nível elementar já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências. Elas já resolvem problemas envolvendo operações básicas com exigência de algum grau de planejamento e controle. É o maior grupo: 42% da população brasileira

Estão em 23% as pessoas que estão na condição de Intermediário, revelando habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas condizentes com a localização de múltiplas informações, a resolução de problemas matemáticos complexos e com capacidade de sintetizar ideias centrais de textos e captar efeitos de sentido.

Apenas 8% dos respondentes estão no último grupo de alfabetismo, revelando domínio de habilidades que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações.

A tabela 1, divulgada abaixo, foi retirada do relatório sobre a relação entre letramento e mundo do trabalho produzido pelas equipes de profissionais da Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro que durante três anos fizeram uma reflexão sobre a metodologia e os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). A seguir vemos os índices dos grupos de alfabetismo divulgados no relatório de 2015:

Tabela 1 – Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo

Grupo	%	N ° de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002
Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

Fonte: <http://ipm.org.br/relatorios>

O desenvolvimento da pesquisa realizada pelas equipes do Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa a partir das informações estabelecidas pelo INAF também se preocupou em fazer uma relação dos grupos de alfabetismo com a

escolaridade de cada pessoa. Os resultados alcançados por essa parte da pesquisa estão abaixo colocados na “Tabela 2a – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade”.

O grau de escolaridade mostra-se como eixo principal na análise das condições de alfabetismo de um determinado grupo social. Desta forma, nota-se que o maior grau de escolaridade revela um melhor desempenho na escala de alfabetismo. Todavia observa-se também que essa relação possui suas contradições ao vermos grupos que alcançam o nível superior de ensino, mas que não conseguem atingir aos níveis mais altos de alfabetismo.

**Tabela 2a – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade
(% na escolaridade)**

<i>Base</i>	Total 2002		Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficiente
Ens. Fund. - Anos iniciais	417	100%	88	457	843	453	161
Ens. Fund. - Anos finais	459	100%	19%	49%	27%	4%	1%
Ens. Médio	795	100%	2%	32%	53%	10%	3%
Ed. Superior ou mais	331	100%	0%	11%	48%	31%	9%
Total	2.002	100%	4%	23%	42%	23%	8%

Fonte: <http://ipm.org.br/relatorios>

A tabela 2a estabeleceu a relação entre a escolaridade e os grupos de alfabetismo pertencentes aos indivíduos que foram pesquisados. Essa relação é importante para que possamos ter a noção de como os discentes têm chegado aos diferentes níveis de escolaridade e, desta forma, dando base para que possamos avaliar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

A partir da análise da tabela, um ponto importante observado é que 34% das pessoas que concluíram os anos finais do ensino fundamental, ou seja, acima de um terço desse alunado, ainda estão na condição de analfabetismo funcional – sendo que 2% deles estão no grupo dos analfabetos.

É mais grave ainda observar que apenas 48% das pessoas que cursaram ou terminaram o ensino médio atingiram o nível elementar e que 11% ainda não conseguiram sair do grupo rudimentar e, desta forma, não apresentando avanços durante todo esse período e ainda pertencendo à categoria de analfabetismo funcional. Dos 41% das pessoas restantes, apenas 9% delas são proficientes e, portanto, não demonstram restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais.

A grande maioria dos que conseguiram chegar ao ensino superior ou concluíram essa etapa de formação, pertence ao grupo Intermediário (42%) e apenas 22% são proficientes. Desta forma, essa avaliação revela que o maior grau de escolaridade está relacionado a grupos que possuem um nível de alfabetismo mais apurado.

É alarmante ainda observar que 4% das pessoas que cursam o ensino superior estão inseridas no grupo de analfabetos funcionais tendo um desenvolvimento apenas rudimentar de alfabetização. Vale ressaltar que estas pessoas realizam apenas leituras e escritas usuais em textos curtos ou familiares, por exemplo. Ao constataremos que ainda temos grupos com sérios problemas de leitura, escrita e letramento no ensino superior, fica evidente que precisamos buscar novos caminhos para enfrentar os problemas apresentados durante todo o processo de alfabetização.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo principal promover a equidade na educação de maneira a reverter a situação de exclusão social a partir de um modelo que garanta aos discentes o mesmo conteúdo programático das disciplinas em todas as escolas do país. Oferecer as mesmas oportunidades através da definição das aprendizagens essenciais para o estabelecimento de um ensino de qualidade para as crianças e os jovens. Tais aprendizagens são organizadas em competências e habilidades que visam à formação integral dos estudantes nas mais variadas dimensões, tais como: ética, afetiva, sociopolítica e intelectual.

O BNCC é um documento que busca estar em conformidade com o que “preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).” (Base Nacional Comum, p.7).

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar “aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica das diversas práticas

sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”. (Base Nacional Comum, p.66).

A demanda cognitiva das atividades de leitura, escrita e letramento devem aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Desta forma, o aprendizado da língua portuguesa envolve a competente atuação do estudante nas práticas essenciais da linguagem, tais como: conhecimentos ortográficos, lexicais, morfológicos, textuais, discursivos que operam nas análises linguísticas e semióticas imprescindíveis para a compreensão e produção textual que devem ser construídas durante o Ensino Fundamental.

Ao analisarmos a tabela 2a da relação alfabetização e escolaridade, vemos o quanto existe um não alinhamento entre o que é exigido pelos currículos e o que é realizado nas escolas no Brasil. As exigências definidas pelo BNCC estão muito distantes de serem atingidas e isso é comprovado através dos alarmantes resultados encontrados nas pesquisas que revelam a precariedade da educação oferecida aos nossos estudantes.

O aluno, segundo BNCC, deverá – ou deveria - completar o ensino fundamental com as seguintes habilidades:

“1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais”. (Banco Nacional Comum, p.85).

Caso estas garantias fossem alcançadas com êxito, os resultados encontrados revelariam uma realidade mais animadora. Porém, as habilidades mencionadas acima como pontos essenciais para o desenvolvimento da leitura, escrita e letramento dos estudantes não estão sendo seguidas por grande parte das escolas. Não vou aqui discutir as causas para o déficit de aprendizado, mas apenas demonstrar que o problema existe e atinge fortemente à formação de cidadãos críticos e de profissionais com plena qualidade.

A precariedade da educação no Brasil presente nas escolas revela uma necessidade de transmitir aos docentes que compreendam as diferenças entre letramento e alfabetização para que possam atuar de maneira significativa na obtenção de resultados positivos. Apesar de serem processos distintos, precisam

ser conciliados para que as práticas pedagógicas sejam de qualidade. O objetivo é propiciar aos alunos uma reflexão crítica do mundo em que vivem e a alfabetização é o meio mais indicado para que possam interagir com a sociedade em que estão inseridos. Segundo Soares:

é preciso compreender que alfabetização e letramento são práticas distintas, porém indissociáveis, interdependentes e simultâneas. No entanto, a falta dessa compreensão desses termos gera grande confusão em seu uso teórico e prático, levando a perda da especificidade destas. (SOARES, 2003)

Muitos profissionais da educação acabam por não compreenderem os conceitos de alfabetização e letramento e acabam comprometendo a qualidade dos trabalhos desenvolvidos dentro do espaço escolar. Quando o letramento é tratado como se fosse a mesma coisa do que a alfabetização demonstra o quanto alguns profissionais necessitam de maiores esclarecimentos para que possam desempenhar as suas funções corretamente.

O termo alfabetização, segundo Soares (2007), significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e escrever. Assim, a especificidade da alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. É importante enfatizar que a compreensão da língua escrita não é a mera representação da língua falada. Para Soares (2007): “o discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente”.

A criança ou adulto que entende-se por alfabetizado aprendeu a ler e escrever a partir do momento que adquiriu as habilidades da leitura e da escrita que os possibilita codificar e decodificar em língua escrita:

Nesse sentido, define-se alfabetização – tomando-se a palavra em sentido próprio – como processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico), habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para

que a codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, sob diferentes representações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, de caderno, cartaz, tela de computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte da ciência da escrita. (SOARES, 2003, p.91)

Quando Soares (2003) nos coloca que alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza diferente revela a possibilidade de existir uma pessoa alfabetizada e não letrada como também pode ocorrer o inverso. Soares (2003) descreve:

(...) um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita carta para que um alfabetizado escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto, é de certa forma letrado, por que faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe o uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já e de certa forma, letrado. (SOARES 2003.p. 93)

Diante dos argumentos utilizados, podemos observar que ser alfabetizado não é uma condição para que a pessoa seja letrada – ou seja, alfabetizar e letrar

são processos distintos. Porém é imprescindível que haja uma inter-relação entre as duas condições para que possamos atingir a um ensino de qualidade. Não basta haver somente o letramento. Os índices de analfabetismos funcionais são altos e isso demonstra os sérios problemas da educação brasileira.

A baixa qualidade da educação básica está evidenciada pelos altos índices de fracasso, reprovação e de evasão escolar. Segundo Mortatti (2006), em História dos métodos de alfabetização no Brasil, vários artigos tentaram esclarecer as possíveis causas da baixa qualidade do ensino, tais como: a dificuldade dos alunos, a má formação do professor, as condições sociais desfavoráveis ou, ainda, a diversas outras causas. Foram variadas as tentativas de superação destes problemas, mas nenhuma atingiu ao grande êxito.

Inegavelmente que todos os problemas apontados, que estão dentro e no entorno da escola, influenciam diretamente a qualidade do ensino de modo a afetar a relação ensino-aprendizagem. Juntamente com os problemas já levantados, atualmente é também posto que a compreensão equivocada do sentido de alfabetização em sua perspectiva teórica e metodológica tem sido visto como um fator que prejudica a qualidade desse ensino-aprendizagem.

(...) no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado (...) a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento (...) o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização. (SOARES, 2003, p.8)

A desinvenção da alfabetização, termo utilizado por Soares (2003), nasceu a partir da crença de que os alunos pudessem atingir a alfabetização a partir do contato direto com a cultura letrada, como se ele sozinho tivesse a capacidade de entender o código alfabético e ortográfico sem qualquer ensino explícito e sistemático.

No artigo “*Letramento e alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade*”, Diogo e Gorette (2011) revelam que a “interpretação equivocada das novas perspectivas teóricas acarretou na prática a negação de qualquer atividade

que visasse à aquisição do sistema alfabético e ortográfico, como o ensino das relações entre letras e sons, o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento das artes menores das palavras como as sílabas, vistos como tradicionais.” Desta forma, as autoras vão defender com propriedade a ideia de que não se pode negar todas as práticas da escola tradicional simplesmente por estarem inseridas neste tipo de concepção. O reconhecimento de algumas práticas da escola tradicional deve ser aproveitado para se chegar a uma alfabetização significativa.

O autor Dermeval Saviani, em seu livro *Escola e Democracia* (2008), vai defender algumas práticas da escola tradicional como fundamentais para o processo de alfabetização. O argumento utilizado pelo autor é de que uma pedagogia preocupada com a qualidade do ensino vai priorizar os aspectos positivos da escola tradicional unidos aos da pedagogia nova tendo como ponto de partida uma prática social sincrética de modo a atingir a transformação social como resultado final.

Para embasar seus pensamentos, Saviani vai utilizar a Teoria da Curvatura da Vara como forma de mostrar que para a educação ter mais qualidade, a “vara” deve permanecer reta, e não curvada para uma teoria nova, nem para a teoria tradicional, mas sim, alinhada. Nesse sentido, Saviani revela que se a vara estiver torta para o lado dos Movimentos da Escola Nova o raciocínio vai tender a considerar que “as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude” (SAVIANI, 2008, p.46).

Tal fato é trazido pelo autor como uma forma de mostrar que é necessário curvar a vara também para o outro lado de modo a atingir o ponto de equilíbrio correto que se direciona a uma pedagogia revolucionária. O autor enfatiza que é necessário curvar a vara para o lado oposto, considerando “[...] o embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos, é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum” (SAVIANI, 2008, p. 48).

Desta forma, destaco que se faz necessário o resgate do verdadeiro sentido do conceito de alfabetização para que a prática do letramento seja corretamente utilizada dentro dos espaços destinados ao desenvolvimento educacional dos alunos. A formação de qualidade será alcançada a partir da inter-relação entre

alfabetização e letramento sem que nela não se perca as especificidades de cada um dos processos.

No artigo de Patrícia Bastos de Azevedo, “*Práticas de letramento na história ensinada*”, a autora cita Terzi e Pontes (2006) para afirmar que o letramento não envolve apenas o uso cultural da escrita, mas que está associado também a “relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita, relação esta construída através da familiarização com as praticas de letramento, práticas sociais que tem um texto escrito como elemento constitutivo [...]. Esta relação não envolve apenas o uso, mas também o conhecimento, a valorização da escrita e outros fatores a ela relacionados, como crenças”. (TERZI, 2006; PONTES 2006 in: AZEVEDO, 2011, p.2).

As autoras afirmam que por letramento podemos relacionar à prática dos indivíduos e comunidades com a cultura escrita e sua realidade cultural. O ato de ler e escrever não garante que o indivíduo tenha compreensão de sua leitura e escrita. É importante que estas ações estejam associadas aos espaços sociais que constituem a vida humana. Para que haja uma compreensão efetiva do que se escreve e lê, se faz necessário que haja uma noção crítica da realidade de modo a responder as demandas sociais. Mortatti (2004) reforça essa ideia:

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. [...] Trata-se, assim, de um tipo de sociedade baseada em comportamentos individuais e sociais que supõem inserção no mundo público da cultura escrita, isto é, uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir, diferentemente do que ocorre em sociedades iletradas ou ágrafas [...]. (MORTATTI, 2004, p. 98)

Desta forma, fica claro a partir da perspectiva de Mortatti (2004) que a cultura da escrita, leitura e da oralidade estão associadas à realidade cultural dos indivíduos. Elas são permeadas por um signo ideológico social que levará ao desenvolvimento do letramento.

Um dos problemas percebidos é o da ausência de letramento no processo de alfabetização dos indivíduos. Fica claro que os problemas apontados na qualidade da educação no Brasil não se restringem apenas ao ato de alfabetizar. A interpretação e o raciocínio daqueles que leem e escrevem são práticas fundamentais e necessárias a alfabetização. Por isso ressalto a importância de não se privilegiar apenas um processo – alfabetização ou letramento – por entender que são indissociáveis e simultâneos.

A oralidade é um ato importante no processo de constituição do letramento. Ao contarmos uma história tendo como referência um texto escrito, podemos desenvolver a cultura letrada de um indivíduo mesmo que ele não seja alfabetizado. Kleiman (1995) vai colocar as práticas nas escolas são eminentemente letradas.

Uma criança que compreende quando o adulto diz: —Olha o que a fada madrinha trouxe hoje! está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 18)

Deve-se tomar cuidado, no entanto, que não se confunda a prática do letramento com a da alfabetização. Como vimos, tal fato prejudica diretamente a qualidade da educação já que os profissionais responsáveis pela alfabetização precisam ter consciência e o esclarecimento necessários para sua atividade profissional. Porém, Soares descreve:

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas*, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (SOARES, 2003, p.11)

O letramento, associado às práticas sociais, exige dos indivíduos uma visão do contexto social em que vivem tornando-se uma prática mais ampla. Para Freire (1996) o letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão. Logo, o fato é que desde o princípio da vida os indivíduos estão se relacionando com o contexto em que vivem e tornando-os seres letrados mesmo que ainda não alfabetizados.

A crítica de Soares (2003) revela que muitas escolas não estão alfabetizando os alunos. Apesar de importante, o letramento não pode ser confundido com a prática da alfabetização. O professor deverá conduzir o processo para que estes conceitos não sejam tratados como se fossem a mesma coisa. Assim, podemos pensar numa educação de melhor qualidade.

A leitura e o letramento estão em completa sintonia e são indissociáveis nas ações cotidianas dos leitores. Porém, existem algumas diferenças que nos permitem entender de maneira mais clara a relação entre a História, a leitura e o letramento. O conceito de leitura é definido por Solé (in SILVA, 2011, p.115) como:

[...] um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

A leitura, desta forma, vai associar o texto escrito aos conhecimentos prévios trazidos pelo leitor. Portanto, a informação trazida por um texto pode ser apoiada ou recusada pelo leitor a partir do seu posicionamento sobre um determinado fato histórico. Para que ele chegue a uma posição definida, se faz necessário que o indivíduo tenha uma boa leitura que permita uma interpretação adequada do texto e que o leve a fazer as suas considerações sobre o que acabara de ler.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de História vão considerar os diversos tipos de registros importantes que devem ser utilizados pelos alunos para uma melhor compreensão do ensino da história. Os documentos escritos não são as únicas fontes para a investigação. Os historiadores passaram a utilizar diversos vestígios deixados pelos homens, tais como: músicas, gravuras, mapas, gráficos, esculturas, filmes, fotografias, ferramentas, diários, cerimônias, rituais, intervenções na paisagem, dentre outros, que passaram a ser consideradas importantes fontes de pesquisa e, portanto, tornando-se recursos pedagógicos eficientes para a História.

Desta maneira, Silva (2011) vai utilizar em seu artigo o Caderno de Orientação Didática, produzido sob o patrocínio da Secretaria Municipal de São Paulo, para destacar a relevância do uso de fontes variadas no processo de aprendizagem da História. Este Caderno vai afirmar que:

[...] aprender História depende da leitura e da escrita. E ler e escrever implica compreensão, análise e interpretação de uma diversidade de gêneros de textos, imagens, mapas, gráficos, tabelas, músicas, filmes, projetados em suas perspectivas históricas, sociais e culturais. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2006, p. 20 in SILVA, 2012:118).

Silva (2011) cita em seu artigo (Tfouni, 1988) que o letramento é resultado “das consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, ou seja, as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada”. Ou seja, as práticas sociais de leitura e escrita fazem parte do conceito de letramento.

A escola aparece como o principal agente responsável pelo letramento. Ela que teria essa função primeira de produzir mudanças capazes de transformar a sociedade e os indivíduos. O letramento em história vai permitir a construção de novos significados ao sujeito a partir da leitura proficiente e autônoma de diferentes textos que estejam inseridos num específico contexto social. Para Silva (2012, p.124), “o letramento em História, por sua vez, é a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de ler, interpretar, analisar de forma crítica e consistente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado nas mais

diversas situações sociais onde as narrativas históricas cotidianamente estão presentes”.

1.5 - A relação professor – aluno – sala de aula

Existem várias formas de diversificar o ensino de história. Não pretendo esgotá-las. Percebe-se que as práticas de memória dentro do ensino de história têm um grande significado na construção da identidade social de cada indivíduo, sendo individual ou coletiva. Um dos papéis do professor de história é o de superar as naturalizações trazidas pelos alunos para dentro da sala de aula e, através de suas análises críticas, levar o aluno a um desconforto. Ao atuar como um agente desconstrutor de memórias, o professor vai ressignificar e ampliar representações do passado desestabilizando as verdades estabelecidas dos alunos podendo, assim, construir novas identidades sociais.

É no espaço escolar que professores e alunos vão atuar de maneira a assumirem um “compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar”. (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299; PENIN, 1994). Revela-se, então, a negativa de condicionar o professor como a única figura detentora de todos os saberes – seja na condição de autor ou de transmissor de conteúdos.

O compartilhamento dessas experiências dentro da sala de aula permitirá que o professor possa observar que a consciência histórica do aluno começa bem antes do processo de escolarização. A escola, neste caso, não poderá ter a responsabilidade exclusiva de transmissão de conhecimentos. O aluno não é uma tábua rasa, por isso as suas memórias devem ser compartilhadas para que haja o reconhecimento por parte do professor de suas vivências de modo a estabelecer trocas que permitirão um ensino de história mais qualificado.

As contribuições historiográficas de Edward Palmer Thompson revelam enriquecedoras opiniões no campo da educação. Em seu texto *Educação e Experiência* publicado no Brasil em 2002, no livro *Os Românticos*, o autor argumenta que é preciso reconciliar a cultura letrada e a educação formal com a experiência comum, ou seja, com os hábitos culturais pertencentes a grupo de pessoas. Essa relação restabeleceria dentro da prática educativa o diálogo entre professores e alunos.

Para Thompson a educação humana entendida como uma prática social e cultural vai transcender aos limites da escola e da sala de aula posto que ela se constituirá a partir das relações sociais existentes entre os indivíduos. Desta forma, pensar em educação é não reduzi-la somente as instruções formais características do sistema educacional historicamente cristalizado.

Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação. (...) Na educação liberal de adultos, nenhum mestre provavelmente sobreviverá a uma aula – e nenhuma turma provavelmente continuará no curso com ele – se ele pensar, erradamente, que a turma desempenha um papel passivo. O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13)

Não há por parte do autor, como vimos, nenhum menosprezo à importância da escola ou da formação educacional institucionalizada. Porém é necessário ter a consciência de que os professores não vão encontrar estudantes alienados de qualquer consciência de mundo – não são sujeitos passivos e recipientes de educação. A escola não vai agir em um vazio cultural. As pessoas são produzidas e reconhecidas como sujeitos na e da cultura.

A prática do letramento, que pode ser individual ou coletiva, inserida nas atividades cotidianas da vida está condicionada ao uso da leitura e da escrita. Propondo uma aliança entre a alfabetização e o letramento, Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, pretende mostrar que um aprendizado significativo pode partir da realidade do indivíduo utilizando os mecanismos da alfabetização.

A ideia de Freire (1996) é que quanto mais o sujeito amplia a sua visão de mundo, mais se liberta do quadro de opressão. O sujeito letrado, que já possui conhecimentos prévios, tem um ponto de vista que pode ser modificado e

ampliado a partir do momento que começa a se alfabetizar. Essa mudança vai fazer com que esse indivíduo tenha uma maior capacidade crítica sobre as práticas sociais.

A opressão, de acordo com Freire (1983, p.35), é a negação da vocação do homem de “ser mais”. A opressão revela uma realidade desumanizante, tais como: a miséria, a desigualdade social, a exploração do trabalho do homem, as relações autoritárias, dentre outras. A humanização é o resultado da ação da própria humanidade que só ocorre quando se há liberdade. Toda opressão, que em si mesma é alienante, revela a negação ao homem de seu caráter criativo e criador.

A partir das questões apontadas, o papel dos professores nos espaços escolares torna-se imprescindível para o desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos. Para Freire (1996, p.14) “percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”.

Um ponto primordial levantado por Freire (1996) revela sua preocupação em não fazer da atividade docente um processo bancário e improdutivo de ensino. Nessa perspectiva, a alfabetização e o letramento são práticas que dentro das suas especificidades possibilitam uma educação que liberte as pessoas da opressão e que possam desvendar o mundo em que vivem. Para Tfouni (1995)

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (TFOUNI, 1995 apud MORAES, 2005, p.4).

Portanto, a prática do letramento vai ter a sua função social e a alfabetização vai se encarregar de preparar os indivíduos para a leitura e ao desenvolvimento de sua visão crítica de mundo. A importância é que o conjunto de docentes saiba lidar com essas práticas de modo a interpretá-las como distintas e que juntas revelam um caminho para o aprimoramento da educação.

O professor alfabetizador vai atuar promovendo atividades que unam a atividade do letramento com a da alfabetização de modo a ensinar o código alfabético conciliado com a realidade de mundo destes indivíduos. Alfabetizar

letrando torna-se uma essencial prática para a formação de seres pensantes e políticos. Thompson (1981) vai trazer para a discussão no campo educacional a noção de experiência. Para ele, a “experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo”. (THOMPSON, 1981, p.16)

A prática pedagógica utilizada pelos professores deverá reconhecer os saberes prévios dos seus alunos de modo a planejar atividades que criem estratégias que levem a um ensino de qualidade e rompa com as situações de opressão. Logo, partindo das práticas sociais, o ensino será alcançado gradativamente unindo o conhecimento científico à realidade vivida pelos alunos. O reconhecimento dos sujeitos como seres reflexivos contribuem para o desenvolvimento da história. Educar é um ato político e, por isso, com força para transformar uma sociedade.

1.6- Os alunos escritores, autores e contadores de história.

Refletir acerca de como o letramento em história permitirá aos discentes se apropriarem das múltiplas categorias históricas de modo a se expressarem em forma de textos ou oralmente levando-os a interagir, de forma crítica e ativa, no seu meio social.

A proposta na formação de alunos-escretores de história, tendo como base as trocas estabelecidas com o professor, é a de possibilitar a construção de novos significados a partir dos conteúdos trabalhados e discutidos no espaço escolar. Os alunos ao escreverem e se apropriarem de certos conhecimentos, tendo como base as discussões e trabalhos elaborados em sala, estarão ressignificando memórias, ampliando representações do passado e construindo novas identidades.

Com efeito, o letramento em história vai contribuir para a ampliação e diversificação de leitura de mundo realizada pelo leitor, pois os textos em geral deixam de ser entendidos como portadores de uma verdade absoluta. O aluno letrado em história vai perceber que os textos não devem ser lidos como documentos neutros. Ao contrário, eles estarão contidos numa teia de múltiplas relações e de diferentes intencionalidades. Caberá ao leitor entender que os

documentos não apresentam necessariamente uma fidelidade em contar os fatos históricos como eles verdadeiramente aconteceram. Cada leitura vai gerar um determinado tipo de compreensão que, por conseguinte, poderão surgir outros textos escritos com novas ideias, perspectivas e interpretações. Sobre isso, Mattos vai escrever:

Contar por meio de um texto escrito a partir das leituras do que os outros registraram; contar para que os outros leiam. O texto historiográfico tornando-se o ponto de encontro de diferentes leitores, porque se o ato de ler é a possibilidade de saber o que se passa na cabeça do outro, lendo também compreendemos o que se passa em nossa própria cabeça: o texto historiográfico tornando-se o ponto de encontro de diferentes escritores, porque o ato de escrever possibilita confrontar, e assim melhor compreender o ofício que pratico e o mundo no qual ele se situa e sobre ele inevitavelmente reage. (MATTOS, 1998, p.7)

A grande variedade de textos de história vai permitir a construção de cidadãos leitores com domínio do conteúdo. Ao ter contato com diferentes posições, o leitor vai construir uma compreensão sobre o que está lendo. A multiplicidade de textos sobre um fato específico vai permitir que este leitor passe a concordar ou discordar das posições definidas pelos autores. Para reforçar a sua opinião, Silva (2011, p.117) vai citar Isabel Solé, que afirma:

Para agir com autonomia, o leitor precisa compreender e interpretar essa variedade textual com suas diferentes intenções e objetivos, fator que gera, por sua vez, a aquisição de certas garantias. (SOLÉ, 1998, p. 18).

O aluno, ao passar a ter o domínio das categorias históricas, vai atribuir novos significados aos conteúdos trabalhados em sala de aula criando as suas próprias leituras de mundo. Desta forma, ao incentivarmos a construção de alunos-escritores de história, estaremos tendo a oportunidade de vermos novas visões, análises e interpretações a partir do que foi absorvido por eles durante as explicações do professor, das atividades e das leituras realizadas. .

A sala de aula é um espaço de disputas de sentidos. Visto como um lugar que se constrói pelo seu contexto comunicativo, torna-se palco de debates que revelam novas formas de significação defendidas tanto pelos professores quanto por alunos. Desta forma, a posição do professor como autoridade inquestionável do saber é colocada em xeque. A autora Azevedo (2011, p.47) coloca que a escola, antes “detentora de lugar de propagação de um saber legítimo e prestigiado, perde esse status e se vê abalada tanto por novas formas de pensar e fazer leitura e escrita, quanto por promoção do conhecimento contido em outros espaços de divulgação”.

Porém outras formas de propagação do conhecimento estão presentes em nosso cotidiano e popularizam o saber, tais como: sites de internet, televisão, cinema, dentre outros. Essa nova dimensão do conhecimento faz com que a escola perca o seu lugar de espaço inquestionável do saber ao termos outros espaços que também tornam-se legitimados. Nesse sentido, Chartier vai colocar:

É preciso reconhecer que a escola, que era o lugar unificador dos conhecimentos, depositária do tesouro dos saberes e guardiã das chaves que davam acesso a eles, está morta; uma escola que oferecia a todos a propriedade por meio do estudo e amor do saber. Ou melhor, está morta esta representação de uma escola que sem dúvida nunca existiu, mas que era suficiente como crença coletivamente partilhada para que ela fosse legítima. Qual pode ser seu novo espaço de ação e seu projeto cultural, como ela pode participar da tarefa, sem negar-se a extensão do termo que designa hoje a “cultura”? (CHARTIER, 2005, p. 22)

Portanto a escola e a sala de aula tornam-se espaços que estão abertos a múltiplas vozes que desenvolvem diferentes sentidos e significados. Em sua tese de doutorado, Azevedo (2011, p.57) afirma que a história, com suas múltiplas abordagens permeia o ensinado, possibilitando que suas configurações estejam sempre em um processo de nova plasticidade, dialogando com diferentes e distintos referenciais historiográficos. Nessa plasticidade teórica e historiográfica, o professor tece suas “escolhas” e constitui, de forma estruturante, a história ensinada.

O ensino da história vai dialogar com diferentes referências presentes nos textos historiográficos que tentam entender e compreender o mundo em que

vivemos. As diferentes visões de um mesmo fato histórico vão sendo construídas dentro de um longo processo temporal. Os diferentes textos vão nos permitir observar a quantidade de ressignificações de pensamentos que surgem a partir de um novo ponto de vista historiográfico baseado em novas fontes documentais ou tendo como referência textos construídos anteriormente. Para autora Azevedo:

o professor, em seu ofício de ensinar, transita por diversas concepções de história produzidas por sua narração / argumentação. A ação de explicar produz gêneros híbridos que possuem a finalidade de construir conhecimentos e de defender as pretensões de validade históricas proferidas nas aulas. Em síntese, na construção estética de seus enunciados, o professor tece uma versão sobre passado. (AZEVEDO, 2011, p.58)

A escrita da história vai estar contingenciada pelo tempo e espaço em que foi produzida. As dinâmicas sociais existentes em um determinado espaço vão refletir na forma com que os textos historiográficos serão construídos. Para Jenkins (2009.p.45) “a história é produzida por um grupo de operários chamados historiadores [...]. E, quando trabalham, eles levam consigo certas coisas identificáveis. Em primeiro lugar, levam a si mesmos: seus valores, posições, perspectivas ideológicas”.

No artigo “*Mas não somente assim!*” *Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História*”, Ilmar Rohloff de Mattos vai destacar a sentença de François Furet que “fazer história é contar uma história” de modo a estabelecer uma relação entre “fazer” e “contar” uma história. O autor Mattos (2007, p.7) vai colocar que “professores e escritores de história contam uma história; ao texto escrito corresponde a uma aula. Ambos são autores; ambos fazem história”.

O professor ao construir e elaborar as suas aulas, vai estabelecer a sua condição de leitor já que o tornar-se autor depende da sua relação com a leitura dos textos daqueles que escrevem história. Desta maneira, a aula dentro do ambiente escolar tem como base a apropriação da leitura dos textos escritos lidos pelo professor de modo a propiciar um novo texto – tendo, assim, um novo autor. A partir daí, este professor, agora autor, vai dirigir-se aos seus alunos – novos

leitores – que irão produzir novas apropriações e, por conseguinte, novos textos. Desta maneira, Mattos vai colocar que:

a aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo. Criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, de encontros acadêmicos e das conversas com colegas de ofício (...). Mas o seu renovar permanente é sobretudo resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina; e porque o professor de história disto tem a consciência é que se torna possível a aula como texto. (MATTOS, 2007, p.14)

As discussões acerca do tempo histórico – regimes de historicidade e do presentismo -, memória e ensino da história contribuem para que os professores de história possam trabalhar com maior qualidade em sala de aula de maneira a fornecer aos seus alunos melhores condições para que se tornem cidadãos críticos e que também possam criar uma consciência de que não há um determinismo no ensino da história.

A ideia é trabalhar em sala de aula o que foi discutido neste trabalho de modo a possibilitar que aprendizagens significativas sejam conquistadas. Nós, professores, temos que ter a consciência de que a sala de aula é um espaço de troca entre professor-aluno e, partindo do diálogo, tendo como base o conhecimento histórico, busquemos mudanças de maneira a superar preconceitos ou atos discriminatórios. Para isto, se faz necessário uma seleção dos assuntos importantes a serem trabalhados com os alunos.

É inegável a importância da escola como um espaço para a consolidação do conhecimento. O professor de História, tendo como base o roteiro dos planos de curso elaborados no início do ano, tem a incumbência de trabalhar os fatos históricos de modo a atender também o desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos. E, assim, garantindo o letramento e uma maior qualidade à história ensinada. Para Azevedo,

a escola não é o único lugar de letramento e muito menos de conhecimento e apropriação de leitura e escrita que permeia a História. Queremos salientar que a escola é um espaço privilegiado de difusão do conhecimento histórico através da historiografia escolar. (...) A construção de sentido histórico na história ensinada exige do professor um exercício que transita entre História, oralidade, leitura e escrita. Nessa busca por dar

sentido à história ensinada o professor faz um percurso didático que perpassa tanto pela sua compreensão da História e os subsídios que possui para isto, como pela cultura letrada que permeia a historiografia acadêmica e escolar, assim como a compreensão situada do tempo-espaço no qual a sua sala de aula está inserida. (AZEVEDO, 2011, p.15)

Desta maneira, cabe entendermos a escola como um espaço que permite o diálogo entre professores e alunos, no qual trabalham conceitos, discutem, trocam informações e ressignificam as suas memórias. Muito embora ela não seja a única agência de letramento vale ressaltar a sua importância como espaço de difusão de conhecimentos históricos que aproximam crianças, jovens e adultos do saber tendo como base uma historiografia escolar.

Os professores devem oferecer aos seus alunos os subsídios que necessitam para a apropriação dos conhecimentos históricos. Essa apropriação está relacionada à formação de cidadãos capazes de formular suas compreensões consistentes sobre os assuntos estudados. O ensino da história requer a formação de alunos que consolidem as suas autonomias de maneira a criarem sentidos aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Capítulo 2 - A formação de alunos autores, escritores e contadores de história.

2.1- A História Local

A minha dissertação de mestrado, intitulada: *Leitura, Escrita e Letramento no ensino de História. A formação de alunos autores, escritores e contadores de História*, como vimos, tem como objetivo analisar a importância da leitura, escrita e letramento em história como pilares para a construção de cidadãos conscientes de sua importância como sujeitos históricos transformadores dos seus espaços sociais. A pesquisa se configurou dentro de uma abordagem que envolveu a elaboração de um produto final que pretendeu valorizar a formação de alunos autores de história a partir da construção de produções textuais inspiradas nos conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor. Participaram da pesquisa alunos de dois nonos anos, turmas 900 e 901, da Escola Municipal Vereador Edemundo Pereira de Sá Carvalho, que está localizada no município de Araruama, durante o ano de 2017.

No ano de 2016, mais precisamente no mês de junho, passei a integrar a equipe de professores da Escola Municipal Vereador Edemundo Pereira de Sá Carvalho. A escola se localiza no distrito de São Vicente de Paula, que fica a 19 quilômetros do centro de Araruama, cidade que pertence a Região dos Lagos, no Rio de Janeiro, e que é constituído por grandes espaços ocupados por fazendas de criação de gado e de produção de laranja, tendo, desta forma, uma população de hábitos rurais.

No primeiro contato com os alunos pude perceber que grande parte deles não tinha conhecimento da história da sua própria comunidade e nem de seu município ou estado. A noção de história estava vinculada a uma história nacional desvinculada da sua realidade e contexto histórico local. A primeira constatação é que o desinteresse evidenciado pelos alunos pelo ensino da disciplina História estava pelo fato deles não se sentirem inseridos na construção dos processos históricos trabalhados em sala de aula.

No pequeno distrito de São Vicente de Paula essa realidade possui um agravante já que boa parte dos alunos e de seus familiares são oriundos de outros

municípios do Rio de Janeiro. Os motivos que os levaram a região são diversos, tais como: desemprego, custo de vida mais barato ou por questões familiares. Isso é refletido em sala de aula já que a maioria desconhece, ignora e até mesmo desrespeita as origens da região em que habitam. Desta forma, o ensino da História fica desprovido da participação e engajamento dos alunos que se sentem excluídos do processo de construção do conhecimento histórico.

Sabemos que o conhecimento, o entendimento e a preservação das raízes e da origem de um povo ou de uma região são, acima de tudo, uma forma de garantir as pessoas que vivem nesse espaço a sua condição de existir e proteger a sua identidade. A valorização da história local vai dar base para a construção de uma consciência de suas origens de modo a levar a uma inserção destes alunos ao contexto histórico regional e também nacional.

Diante desse contexto, a história local aparece como uma ferramenta de facilitação no processo de aprendizagem da história nacional a partir do momento que os alunos se sintam inseridos dentro de um grupo social que tenha contribuído de alguma forma como agentes participativos do processo histórico nacional. Logo, fazer com que estes alunos da escola Edemundo Pereira de Sá Carvalho se interessassem mais pelo ensino da História foi necessária a utilização de recursos didáticos que priorizassem a importância dos aspectos locais para a construção de uma história nacional.

É importante enfatizar que trabalhar com a ideia de história local permite observarmos a influência do meio no processo de aprendizado da História. Uma definição importante sobre o conceito de História Local foi dada por Pierre Goubert, que a definiu como:

(...) aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum. (GOUBERT, 1988, p.70)

O autor afirma que o local está associado a áreas de pequenos e médios municípios ou a áreas geográficas não muito extensas. Desta forma, associamos essa ideia com foco no que é mais particular e singular dentro de uma análise em

nível local. O fato é que as questões locais carregam características individuais que diferem de outras regiões.

O autor Pierre Goubert afirma o quanto o estudo sobre as histórias locais é importante como uma forma de corrigir as generalizações impostas à história de um grupo de pessoas simplesmente por elas não estarem inseridas dentro de um contexto maior. A defesa é de que os estudos regionais contestaram “algumas das ideias “gerais”, preconceitos e aproximações que na falta de investigações mais precisas tinham se perpetuado”. (GOUBERT,1988,p.74). Continuando a sua análise, enfatiza sobre a relevância de seu pensamento dizendo que:

a prática cuidadosa da história local e a multiplicação de monografias sobre regiões específicas, podem levar muito mais além; podem destruir muitas das concepções gerais anteriormente consolidadas em tantos livros, ensaios e palestras. (GOUBERT, 1988, p.75)

A história do particular é também revelada e analisada pela micro-história que vai desconfiar e questionar as formulações gerais e as abstrações. Vale ressaltar que não há intenção em negar a formulação geral da história, mas partir do individual, traço marcante da microanálise, e relacioná-la com as questões mais gerais.

[...] pois a escolha do individual não é vista como contraditória a do social: ela deve tornar possível uma abordagem diferente deste, ao acompanhar o fio de destino particular – de um homem, de um grupo de homens – e, com ele, a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a meada das relações nas quais ele se inscreve. (REVEL, 1998,p.21).

Aprofundar os estudos e considerações sobre o cotidiano torna-se crucial ao trabalho daqueles que se debruçam em pesquisar e analisar questões regionais e locais. A experiência de vida destes indivíduos se revela um importante instrumento de análise para que haja uma melhor compreensão de suas histórias construídas e constituídas a partir de tramas aparentemente banais envolvendo gente comum, mas que revelam uma realidade local muitas vezes ignorada pela história.

Em sua obra *“A Micro-História nos bastidores. Micro-História. Os protagonistas anônimos da História”*, Vainfas (2002) defende a ideia de que “o historiador seria, assim, por excelência, um pesquisador de evidências periféricas, aparentemente banais, incertas, porém capazes, se reunidas em uma trama lógica, de reconstruir a dinâmica de seus objetos”. Desta forma, a realidade local torna-se valorosa para que possamos compreender a sua dinâmica social que por muitas vezes é desprezada e ignorada ao ser inserida dentro de um contexto geral de análise.

O livro *“Jogos de escalas: a experiência da microanálise”*, organizado por Jacques Revel, pensa o local como um lugar complexo portador de uma grande variedade de informações e que vai assumir especificidades que possibilitam o questionamento de algumas generalizações. Segundo Revel:

O recurso a microanálise deve, em primeiro lugar, ser entendido como a expressão de um distanciamento do modelo comumente aceito, o de uma história social que desde a origem se inscreveu (...) num espaço macro. Nesse sentido, ele permitiu romper com hábitos adquiridos e tornou possível uma revisão crítica dos instrumentos e procedimentos da análise sócio-histórica. (REVEL, 1998,P.20)

Segundo Revel (1998, p.23), a “abordagem micro-histórica se propõe a enriquecer a análise social tornando as suas variáveis numerosas, mais complexas e também mais móveis”. O mundo social não pode ser pensado como homogêneo e coerente, pois a complexidade dos valores dos atores sociais não estará sempre perfeitamente integrada. Dentro da história temos que evitar a visão macro homogeneizadora e perceber que os movimentos locais possuem motivos específicos que não necessariamente estarão relacionados a uma visão macro. Desta forma, o macro não pode ser determinista com relação a história local.

Em seu *“Jogo de Escalas”* Revel busca mostrar que a relação entre o micro e o macro não é de subordinação analítica. O micro não é exemplo do macro e também não está deslocado do macro. Ele vai possuir especificidades que devem ser levadas em consideração dentro das aulas de história. Ao tratarmos da relação professor – aluno, devemos levar em consideração a questão local já que nem sempre os conteúdos generalizantes estarão de acordo com a realidade

daquele discente. Deve se ter o cuidado na escolha da escala como condição para o conhecimento que se pretende levar.

2.2 - A relação entre a pesquisa e Dewey em “Experiência e Educação”

Quanto à questão dos estudos locais, “os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de história têm, como pressuposto, que o aluno pode aprender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões culturais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução de sociedades, propondo estudos locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver e de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações.” (BRASIL, PCN’S:ENSINO FUNDAMENTAL 3º E 4º CICLOS – HISTÓRIA, P.23)

Desta maneira, Barbosa (2006, p.81) “prevê que criar a identidade e preservar a memória social deve contribuir para desenvolver no aluno o sentimento de ser individual, mas também de pertencer a um grupo, a um local, a uma nação”. O estudo da história local, previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, reforça a ideia da valorização dos estudos locais como um fator que torne o aluno conhecedor das especificidades do seu meio e, com isso, desenvolva uma capacidade de construir reflexões acerca de outras culturas, valores, espacialidades e temporalidades.

Em um de seus livros “*Experiência e Educação*” Dewey traz conceitos sobre os quais deveriam estar alicerçados os ideais de uma “nova” educação. O autor enfatiza a necessidade da experiência e da aprendizagem motivada. A discussão proposta por Dewey tem a ver com a dinâmica que o professor vai utilizar em sala de aula. Ele vai aproximar a educação do aluno de maneira a utilizar a experiência como um caminho de levar uma melhor qualidade do ensino.

Existe um distanciamento entre os conteúdos programáticos propostos pelos currículos escolares e a realidade vivida pelos alunos. Tal fato evidencia uma carência educacional que será criticada por Dewey em sua obra citada acima.

O autor vai considerar que os alunos são impostos muitas vezes a exercícios mecânicos que não permitem uma aprendizagem efetiva.

A atitude de promover a reflexão, o pensamento e a criticidade, imprescindíveis ao desenvolvimento cognitivo do aluno, é afetada pelas imposições que são feitas muitas vezes pelos professores e pelos currículos escolares. O aluno acaba não tendo uma relação de familiaridade com os saberes escolares e, portanto, não se sente motivado a investigar, a refletir sobre os conteúdos e a se apropriar de novos conhecimentos. Isso ocorre por não haver dentro da escola um incentivo ao exercício intelectual que acaba impedindo a construção de um conhecimento próprio. Desta forma, se faz necessária uma mudança na transmissão de conteúdos para que os alunos sejam contemplados com um processo de ensino e aprendizagem que permitam a superação dos problemas causados por uma escola que não consegue enxergar a realidade de seus discentes.

Os conteúdos são muitas vezes distantes da realidade vivida pelo aluno. Isso o torna um indivíduo desinteressado pelos assuntos abordados dentro do ambiente escolar. Desta forma, a realidade escolar torna-se alheia à vida do aluno e, por isso, desinteressante a ele.

A educação é, no entanto, um contínuo processo de construção e reconstrução de experiências. Em sua obra, Dewey enfatiza a importância das experiências que vivenciamos como sendo um caminho para o processo de aprendizagem. A compreensão dos alunos sobre os conteúdos propostos no currículo é facilitada a partir do momento em que há uma relação com a história local. As experiências próximas que fazem parte do cotidiano do aluno permitem uma melhor compreensão ao que está sendo estudado em sala de aula.

O professor não pode ser visto como um personagem de figuração dentro do espaço escolar. Ele deve ter uma atuação proativa de maneira a atuar como um mediador e construtor do conhecimento do seu aluno. Ele deve utilizar as experiências locais para instigar seus alunos a pensarem de maneira a construir o seu próprio conhecimento.

O aluno estimulado pelo professor é o centro do processo formativo. Considerado um membro ativo do processo de desenvolvimento, o aluno traz para o espaço escolar as experiências resultantes da interação com o ambiente. Nesse sentido, o aluno não é uma tábua rasa ou receptor passivo, mas sim portador de

enunciados que necessitam ultrapassar os limites da própria experiência com a colaboração do pensamento reflexivo desenvolvido no ambiente escolar.

Neste sentido, o professor de história deverá mediar o processo de leitura de textos específicos permitindo com que seus alunos construam suas próprias reflexões sobre o que foi lido. A utilização destes textos possibilitará que os alunos adquiram habilidades e competências necessárias para que construam seus respectivos entendimentos. Porém, tais habilidades e competências trabalhadas durante a construção de um letramento em história só serão possíveis se houver a mediação do professor. Segundo Vigotsky, o indivíduo vai se apropriar dos conhecimentos necessários a partir do momento em que houver a interação com indivíduos mais experientes dentro do espaço social em que ele estiver inserido. Portanto, antes que os alunos leiam, compreendam o significado dos textos e que se tornem letrados, se faz necessária a relação com outros indivíduos antes que internalizem o conhecimento adquirido.

Um ponto importante dentro da teoria de Vygotsky é o papel fundamental da linguagem. Desta maneira, Góes vai colocar que:

a construção das funções psicológicas superiores é mediada pela linguagem, que intervém no processo de desenvolvimento intelectual. O indivíduo se apropria dos conhecimentos necessários, através da interação com outros indivíduos mais experientes, no espaço social em que está inserido. Dito de outra forma, as funções humanas superiores – linguagem, pensamento, linguagem escrita, cálculo, entre outras – precisam ser vivenciadas nas relações com outras pessoas, antes de serem internalizadas. Portanto, essas funções não se desenvolvem de forma espontânea nas pessoas, mas são mediadas pelas relações entre indivíduos, antes de serem internalizadas. (GÓES, 2000, p.12)

Os alunos não aprendem e se apropriam de um conhecimento de forma espontânea e natural. Os professores de história têm a função de oferecer as condições necessárias para que os alunos construam a sua autonomia e tenham a própria capacidade de relacionar conceitos de maneira a seguir uma linha de pensamento própria. Desta forma, o letramento em história dentro do espaço escolar será atingido pela interação com os professores e não pelo mero contato dos alunos com os textos históricos.

Os estudantes, já letrados, terão a capacidade de se tornarem novos escritores de história a partir do momento em que desenvolverem as habilidades necessárias para uma compreensão de mundo particular. Logo, eles se tornam construtores da história e, por isso, novos autores. Para que este desafio seja bem sucedido, o trabalho dos professores torna-se imprescindível para a construção deste aluno-escritor. A sala de aula será o espaço em que estes alunos atribuirão significados aos conceitos trabalhados pelo professor.

A História, como disciplina escolar, ficou por muitos anos, em face de uma educação tradicional, muito distante da experiência da realidade cotidiana dos alunos. Ela sofreu imposições de cima para baixo e de fora para dentro de maneira a seguir padrões e métodos de adultos sobre os que ainda desenvolvem a sua maturidade (os alunos). Tal fato nos mostra que por muitas vezes o estilo tradicional é estranho à capacidade e à realidade do aluno. Está além do alcance da experiência que este aluno possui.

O passado em História era estudado em si mesmo, apenas para a aquisição da “cultura clássica”. A noção de História estava atrelada ao estudo do passado, dos fatos, acontecimentos e personagens que marcaram gerações e sociedades anteriores ao nosso tempo. Desta maneira, a crítica de Dewey (1974, p.6) é que aprender, seguindo o modelo tradicional, seria adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. (...) Trata-se de produto cultural de sociedades que supunham o futuro em tudo semelhante ao passado e que passa a ser usado como o alimento educativo de uma sociedade.

O interesse por esse estudo surgiu mediante a dificuldade dos alunos em manipular as categorias históricas tendo como causas a fragilidade de leitura e compreensão de textos e o distanciamento dos conteúdos transmitidos em sala de aula com a realidade vivida pelos alunos. Para que se alcance um melhor desenvolvimento de leitura, escrita e conhecimento da disciplina História se faz necessário uma aproximação das aulas à experiência cotidiana dos indivíduos de maneira a construir um maior interesse dos alunos em sua aprendizagem. A História como disciplina necessita libertar-se de uma tendência “livresca” e “enciclopedista” que muitas vezes impõe aos alunos um conhecimento inútil que não servirá para as suas vidas.

O letramento em história representa uma possibilidade de interação social que permite que os alunos produzam conhecimentos e visões de mundo através do

desenvolvimento de novos significados. Desta forma, o aluno passa a entender a sua capacidade transformadora por perceber o seu domínio em saber questionar e por saber usar a sua reflexão de maneira a alcançar níveis mais sofisticados da realidade da sociedade em que está inserido.

A leitura, análise e a produção de textos vão aprimorar o desenvolvimento da linguagem do aluno. Elas vão desenvolver a atuação sócio-política do aluno e sua capacidade de compreensão das mensagens verbais e não verbais – o que vai facilitar o entendimento de todas as disciplinas presentes no currículo escolar. Segundo Mattos (2006), a leitura é a apropriação, invenção e produção de significados e isso vai propiciar a maior capacitação da leitura de mundo junto a um maior potencial de fluência oral e escrita que contribuirão para uma maior atuação do aluno dentro da sociedade.

Acredito que a relevância deste tema está na tentativa de buscar caminhos que ampliem a participação dos alunos na formação do seu próprio desenvolvimento cognitivo. As dificuldades encontradas dentro da sala de aula são passíveis de serem solucionadas desde que haja por parte do professor a tentativa de atuar como um consultor ou facilitador do aluno no processo de resolução dos problemas. A ideia é desconstruir a imagem de um aluno apenas executor de tarefas das quais a figura do professor é apenas aquela de ter a função de “entregar” as informações sem qualquer tipo de troca.

As contribuições desta pesquisa revelam as possibilidades de superação dos problemas de leitura, letramento e produção textual que dificultam a participação dos alunos na sociedade em que estão inseridos. Desta forma, penso que o papel atuante do professor de história em trabalhar todas as habilidades básicas leva o aluno ao letramento na disciplina, fornecendo a ele múltiplas informações que contribuem para seu pensamento e suas reflexões que o levarão a um aprimoramento de sua escrita. Logo, escrever significa registrar os caminhos da reflexão – daquilo que foi apreendido no decorrer das aulas. A ideia é fazer com que o aluno perceba que o autor de um texto não tem monopólio do conteúdo que ele produz. Diante deste fato, a leitura permite novas atribuições de significados tornando os alunos também autores ao formarem as suas visões sobre os fatos históricos estudados.

2.3 - O espaço da pesquisa: Escola Municipal Vereador Edemundo Pereira de Sá Carvalho

A Escola Municipal Vereador Edemundo Pereira de Sá Carvalho foi inaugurada no dia 5 de fevereiro de 2011. Uma escola nova que foi construída para atender as necessidades locais do distrito de São Vicente, em Araruama. Está localizada no bairro do Santana e grande parte de seus alunos vive em comunidades rurais do próprio bairro ou de suas proximidades.

Ela está organizada em dois turnos atendendo cerca de 670 alunos nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Esta unidade tem em sua característica, desde a sua inauguração, o desenvolvimento de projetos educacionais que visam formar alunos mais capacitados para atuar como cidadãos durante toda a sua vida. Tais projetos se dedicam a aprimorar o aprendizado, a leitura, a interpretação de mundo tendo como fim a elaboração das inteligências diversas.

Os projetos mais importantes da escola são: Feira Literária, onde há um trabalho anual em que os alunos, apoiados pelos professores, desenvolvem leituras de temas escolhidos pela direção da escola. Os alunos apresentam seus trabalhos no final do ano na Praça de São Vicente – no centro do distrito em que se localiza a escola. O outro projeto é a Escola Sustentável, que desenvolve trabalhos relacionados à preservação do meio ambiente.

A escola conquistou em 2014 o prêmio Selo Escola Consciente e foi vencedora, no mesmo ano, do Projeto Cidade Limpa, realizado pela Marinha do Brasil. No ano de 2016 conquistou o primeiro lugar nas Olimpíadas Escolares das escolas municipais de Araruama.

É importante frisar que a dinâmica pedagógica da escola com seus projetos e premiações possibilitou a realização desta pesquisa em sua unidade. Desde o início, quando o projeto foi apresentado à diretora Mariliane da Veiga Coutinho, foi me fornecido toda a ajuda necessária para a concretização do projeto e o desenvolvimento da pesquisa. A escola se mostrou totalmente aberta às novas ideias e ao grande desafio proposto aos alunos.

2.4- O projeto: seus objetivos e a metodologia

No ano de 2016, mais precisamente no mês de julho, passei a integrar a equipe da Escola Municipal Vereador Edemundo Pereira de Sá Carvalho, no município de Araruama, após aprovação em concurso público. A escola se localiza no distrito de São Vicente de Paula que, como vimos, tem grandes espaços de terras dedicados a agricultura e a criação de gado. Os hábitos rurais são percebidos no cotidiano de pais e alunos da escola. Muitos alunos trabalham com os pais cuidando de animais e trabalhando com o plantio e colheita de legumes e verduras. Antes de irem à escola, alguns realizam trabalhos específicos do espaço rural.

A dinâmica utilizada pelos professores de História da escola até o ano de 2016 priorizava a cópia idêntica de parágrafos dos livros didáticos, que serviam como trabalhos, e a formulação de questionários com perguntas que estariam presentes nas avaliações que fechavam o ciclo bimestral. Desta forma, o ensino de História ficava restrito à memorização de respostas sem a preocupação com questões que priorizassem as reflexões críticas dos assuntos abordados em sala que seguiam o plano de curso da escola.

Por isso, houve a partir da minha chegada às turmas dos oitavos e nonos anos uma forte resistência às aulas de História que foram construídas tendo como base a leitura, a interpretação e a discussão de textos e documentos oficiais dos conteúdos específicos determinados no planejamento da escola. Pude identificar que os alunos não estavam adaptados a trabalhos com leituras de textos e, portanto, a perceptível dificuldade de se apropriarem dos conceitos históricos trabalhados dentro da sala de aula.

Por conta das avaliações, caracterizadas por questionários, observei a dificuldade na aceitação dos recursos de textos interpretativos, charges, mapas, gráficos e outras imagens. Com o tempo notei juntamente com os outros professores que muitos dos discentes destas turmas nunca haviam feito avaliações que fugiam ao contexto que estavam acostumados a fazer.

A autora Bittencourt (2005) trabalha com a temática da história do ensino da História e procurou entender em sua obra as diferentes metodologias e conteúdos existentes que este ensino possibilita. Para a autora:

o contexto da produção da História escolar é significativo para identificar as relações entre os diversos elementos constituintes da disciplina, ou seja, entre *objetivos, conteúdos explícitos e métodos*. A análise da disciplina em sua “longa duração” visa fornecer alguns indícios para compreensão da permanência de determinados conteúdos “tradicionais” e do método da “memorização”, responsável por um *slogan* famoso da História escolar: uma “matéria decorativa” por excelência. (BITTENCOURT, 2005, p.60)

A realidade encontrada na escola Vereador Edemundo Pereira de Sá Carvalho revelou-se muito atrelada à ideia de um “aprendizado” como resultado da memorização dos conteúdos. A história, portanto, era vista como uma matéria decorativa e de pouca importância. A dificuldade encontrada por mim foi fazer com que os alunos entendessem o quanto este modelo tradicional de ensino da história não surtia efeitos significativos para a compreensão crítica dos conteúdos trabalhados.

O primeiro grande desafio foi o de convencê-los da importância da leitura para o aprendizado em História. Eu sofri resistências de muitos alunos que se recusavam a aceitar a nova proposta para as aulas. Um grupo de alunos do oitavo ano (turma 801) pediu a volta da antiga professora à direção da escola por conta da nova dinâmica das aulas.

O trabalho foi prosseguido e, aos poucos, comecei a observar algumas demonstrações de interesse de um grupo considerável de alunos. Pude perceber que pela primeira vez, depois de quase três meses de trabalho, os alunos estavam entendendo os conteúdos trabalhados em sala de aula. Recebi várias indicações que a nova dinâmica estava sendo aceita e o discurso destes alunos era o mesmo: que não enxergavam o quanto a disciplina de História era interessante e importante para a formação e construção de uma cidadania.

O segundo grande desafio foi o de convencê-los de que a produção textual dentro da disciplina de História é fundamental para a consolidação do que havia sido aprendido nas aulas, nos textos e documentos lidos em sala. Houve, num primeiro momento, grandes dificuldades. Não poderia forçá-los a escreverem muito já que nunca haviam participado e trabalhado com produções textuais em História. Por isso, passei a aceitar produções em cinco linhas ou um pouco mais e,

a partir daí, incentivando-os no decorrer das aulas a que acrescentassem mais informações.

O fato é que ao final do ano de 2016 já era perceptível a melhora na capacidade de argumentação oral e escrita. Pude perceber que alguns alunos já se “arriscavam” a responderem às questões com as suas próprias palavras – fato impossível de ocorrer no meio do ano. As dificuldades ainda eram muitas, porém em pouco tempo aqueles alunos tiveram a consciência de que a disciplina História estava acima daquelas “decorebas” de questionários tão exaustivas e de pouco resultado cognitivo. Os alunos dos oitavos anos continuaram na escola em 2017, agora compondo os nonos anos, e o trabalho de leitura, escrita e letramento continuou a todo vapor.

O projeto foi desenvolvido com os alunos de dois nonos anos: turmas 900 e 901 durante todo ano de 2017. Para esta pesquisa optou-se por realizar um estudo que consistiu no incentivo à formação de alunos-autores de História a partir da elaboração de produções textuais tendo como referências textos, documentos, charges, filmes e fotografias associados aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

O trabalho realizado nestas turmas teve como objetivo a elaboração de pequenos artigos com informações factuais e análises críticas dos alunos a partir dos conteúdos selecionados por eles para análise. Para isso, houve uma divisão de grupos de no máximo cinco alunos que ficaram encarregados de desenvolverem o projeto final tendo o professor da turma como encarregado de mediar e orientar a construção dos trabalhos.

Os alunos tiveram até julho de 2017 para escolherem os temas de seus interesses para o desenvolvimento do trabalho. Durante as aulas foi reforçada a importância da escolha dos temas quanto aos objetivos e interesses que os alunos desejassem alcançar. As injustiças sociais se revelaram “atraentes” aos seus interesses como forma de contarem um pouco de suas vidas, dos trabalhos que realizavam e das dificuldades que passavam enquanto moradores de São Vicente. Outro assunto de grande interesse foi à curiosidade levantada quanto a assuntos inseridos no contexto da História Contemporânea, como o estudo das duas grandes Guerras Mundiais e do fascismo. A curiosidade na busca por mais informações, além das trabalhadas em sala de aula, foi um grande motivador.

É importante frisar que as turmas se dividiram em grupos e, coletivamente, pensaram nas suas escolhas a partir dos temas ministrados em sala de aula que mais os interessaram. Após a escolha houve a produção textual dos integrantes dos grupos supervisionada pelo professor para que, acima de tudo, houvesse a produção de conteúdos que destacassem os significados que foram apropriados e as visões críticas estabelecidas com o desenvolvimento do trabalho. Após a conclusão destas produções textuais houve a formação de um Caderno de História com a junção de todos os trabalhos apresentados.

Os temas trabalhados em sala foram os dispostos no plano de curso da escola para os nonos anos. A partir deles, os alunos escolheram os seus temas para seus respectivos trabalhos. Na primeira etapa os assuntos trabalhados foram: Imperialismo, Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa. Na segunda etapa os assuntos trabalhados foram: A Primeira República no Brasil (República Velha), o período entre guerras e a crise de 1929, os regimes totalitários – fascismo e nazismo – e a Era Vargas. No último período, a 3ª etapa, temos: A Segunda Guerra Mundial, o Brasil entre 1945 e 1964 e o regime militar. O plano de curso completo da escola com seus objetivos gerais e específicos, metodologias de trabalho, recursos utilizados, modelos para avaliações e bibliografia estará ao final desse tópico (2.4 - O projeto: seus objetivos e a metodologia) com todas as informações necessárias.

A apresentação dos trabalhos pelos grupos teve a participação, como avaliadores, de dois professores: Clarissa Fernandes do Rêgo Barros – graduada em história na Puc-Rio e doutora em Serviço Social pela UERJ – e Vinícius Ferreira Natal – graduado em história pela UFRJ e doutorando em antropologia também pela UFRJ. A ideia de levar dois professores desconhecidos dos alunos para a apresentação oral do trabalho foi a de potencializar o ato de contar os fatos históricos escolhidos a quem eles não possuísem maiores vínculos. O objetivo com isso foi o de torná-los ainda mais responsáveis e cuidadosos com as apresentações e, também, como uma alternativa encontrada para valorizar os trabalhos realizados por estes discentes.

Os dois professores fizeram uma análise de todas as apresentações e formularam um documento oficial sobre a importância das produções textuais e dos seminários realizados por todos os grupos. Desta forma, pude avaliar a relevância do trabalho tendo como base as observações finais desenvolvidas pelos

professores a partir do que analisaram e avaliaram dos trabalhos das duas turmas. Farei uma análise do documento nesta dissertação depois da análise de alguns dos trabalhos apresentados pelos alunos envolvidos no projeto.

A produção textual, a partir do letramento em História, torna os alunos capazes de contarem os temas escolhidos a partir da apropriação das categorias históricas. A ideia de contadores de história – para outros professores – foi a confirmação do quanto a leitura, escrita e letramento possibilitam a formação de alunos críticos, sabedores dos conhecimentos ministrados e prontos para se tornarem cidadãos cada vez mais críticos e com condições de transformarem a sociedade em que vivem. Torná-los mais atentos à realidade e menos alienados aos fatos que ocorrem no mundo em que vivem foram objetivos pensados na elaboração do projeto.

A ideia gerou resultados extremamente positivos culminando com a formação, como previsto inicialmente, de um Caderno de História, de autoria dos alunos, como suporte para futuras aulas e análises de alunos que integrarão os próximos anos futuramente. Este produto final foi o resultado da construção e desenvolvimento da leitura, escrita e letramento iniciados com estes discentes a partir de julho de 2016.

O Caderno de História produzido pelos alunos possui cinquenta e três páginas e foi dividido em oito capítulos. Eles foram divididos da seguinte forma: **Capítulo 1:** O caso da Itália na Primeira Guerra Mundial; **Capítulo 2:** A Revolução Russa – A Guerra Civil; **Capítulo 3:** O Domingo Sangrento Russo; **Capítulo 4:** O horror do Holocausto; **Capítulo 5:** As memórias da Segunda Guerra Mundial; **Capítulo 6:** A Segunda Guerra Mundial em charges – A trajetória alemã; **Capítulo 7:** Propaganda Infantil no Fascismo; **Capítulo 8:** Os efeitos das bombas em Hiroshima e Nagasaki.

A ideia para o projeto teve como finalidade analisar o desempenho dos alunos a partir das suas construções textuais. Dessa forma, busco capturar as perspectivas dos participantes e considerar os diferentes pontos de vistas dos mesmos a partir dos trabalhos realizados em sala. Logo, justifica-se tal análise para que seja feita uma avaliação do trabalho realizado para que nos anos posteriores seja aprimorado de modo a aperfeiçoá-lo e torná-lo cada vez mais qualificado e eficiente.

Na próxima página disponibilizo o plano de curso da escola para que haja uma melhor compreensão quanto às escolhas feitas pelos grupos para a realização dos trabalhos escritos no Caderno de História e nas apresentações orais realizadas no final do ano de 2017. Tal análise torna-se importante para que se tenha a noção dos temas que foram trabalhados com as turmas e que ficaram a disposição das escolhas.

Vale ressaltar que o modelo do plano de curso utilizado foi oferecido pela escola para que os professores preenchessem seus espaços informando a equipe pedagógica o planejamento pensando para o ano letivo em questão (2017). A disposição das matérias trabalhadas durante o ano seguiu a proposta do livro didático da autora Patrícia Braick, intitulado de: Das origens do homem à era digital.

 ESCOLA MUNICIPAL VER. EDEMUNDO P. DE SÁ CARVALHO 		
PLANO DE CURSO 1º Etapa		
Componente Curricular: História	Professor: Thiago Saldanha Lacerda	
Ano de escolaridade: 9º ano	Ano Letivo: 2017	Carga horária:
1 – Competências de Ensino ✓ Compreender os processos de expansão territorial como solução para atender as necessidades de reprodução do capital. ✓ Dominar o conceito de nação, compreendendo a formação das várias identidades que se firmavam para a autodeterminação. ✓ Reconhecer a importância da participação dos atores coletivos na transformação da realidade histórico-geográfica. ✓ Identificar os mecanismos de exclusão socioeconômica existentes no Brasil.		
2 – Conteúdo Programático Imperialismo; Primeira Guerra Mundial; A Revolução Russa.		
3 – Objetivos Gerais ✓ Imperialismo no século XIX e a partilha da África. ✓ A Primeira Guerra Mundial e seus desdobramentos. ✓ A Revolução Russa e o movimento socialista. Identificar e correlacionar mudanças geopolíticas nos continentes africano e asiático. ✓ Reconhecer os principais elementos geradores da Primeira Guerra Mundial e identificar os novos recursos tecnológicos da indústria bélica.		
4 – Objetivos Específicos ✓ Identificar as principais características das ideias socialistas, anarquistas e comunistas. ✓ Relacionar a situação da população civil à dinâmica das organizações sociais. ✓ Destacar a situação da população no Império Russo às vésperas da Revolução de 1917. ✓ Explicar as transformações econômicas, políticas, sociais e geográficas provocadas pela Primeira Guerra.		
5 – Procedimentos Metodológicos: O processo de ensino buscará combinar aulas expositivas dialogadas, uso de recursos de multimídia (dentro da limitada disponibilidade dos mesmos na unidade de ensino), debates, leituras e análise de documentos históricos variados.		
6 – Recursos: Livro didático; mapas e imagens; filmes; textos complementares.		
7 – Avaliação: Instrumentos e Estratégias Avaliativas Os aspectos qualitativos e quantitativos serão observados e pontuados de acordo com a participação em sala de aula; o interesse e organização; o relacionamento com os colegas e professores; o respeito e cooperação; assiduidade; o cumprimento do prazo de entrega das atividades, trabalhos individuais e em grupo; Prova e simulado com questões diversificadas e com interpretação de documentos históricos e textos historiográficos.		
8 – Bibliografia: BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar história. Das origens do homem à era digital. São Paulo: Moderna, 2011		

 ESCOLA MUNICIPAL VER. EDEMUNDO P. DE SÁ CARVALHO 		
PLANO DE CURSO 2º Etapa		
Componente Curricular: História	Professor: Thiago Saldanha Lacerda	
Ano de escolaridade: 9º ano	Ano Letivo: 2017	Carga horária:
1 – Competências de Ensino ✓ Compreender os processos de expansão territorial como solução para atender as necessidades de reprodução do capital. ✓ Dominar o conceito de nação, compreendendo a formação das várias identidades que se firmavam para a autodeterminação. ✓ Reconhecer a importância da participação dos atores coletivos na transformação da realidade histórico-geográfica. ✓ Identificar os mecanismos de exclusão socioeconômica existentes no Brasil.		
2 – Conteúdo Programático A Primeira República no Brasil (“República Velha”); O período entre guerras e a crise de 1929; Os regimes totalitários: fascismo e nazismo; A Revolução de 1930 e a Era Vargas.		
3 – Objetivos gerais ✓ A República Velha: o federalismo, o coronelismo, a política dos governadores, as resistências ao regime e a política de valorização do café. ✓ O período entre guerras e a crise de 1929. ✓ Os regimes totalitários: fascismo e nazismo. ✓ A Revolução de 1930 e a Era Vargas.		
4 – Objetivos Específicos ✓ Identificar os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que caracterizaram os governos de Vargas. ✓ Entender a crise de 1929 e suas repercussões no mundo. ✓ Analisar os fatores que geraram a crise dos regimes liberais na Europa. ✓ Comparar as principais características dos diferentes regimes totalitários.		
5 – Procedimentos Metodológicos: O processo de ensino buscará combinar aulas expositivas dialogadas, uso de recursos de multimídia (dentro da limitada disponibilidade dos mesmos na unidade de ensino), debates, leituras e análise de documentos históricos variados.		
6 – Avaliação: Instrumentos e Estratégias Avaliativas Os aspectos qualitativos e quantitativos serão observados e pontuados de acordo com a participação em sala de aula; o interesse e organização; o relacionamento com os colegas e professores; o respeito e cooperação; assiduidade; o cumprimento do prazo de entrega das atividades, trabalhos individuais e em grupo; Prova e simulado com questões diversificadas e com interpretação de documentos históricos e textos historiográficos.		
7 – Bibliografia: BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar história. Das origens do homem à era digital. São Paulo: Moderna, 2011		

 ESCOLA MUNICIPAL VER. EDEMUNDO P. DE SÁ CARVALHO 		
PLANO DE CURSO 3º Etapa		
Componente Curricular: História	Professor: Thiago Saldanha Lacerda	
Ano de escolaridade: 9º ano	Ano Letivo: 2018	Carga horária:
1 – Competências de Ensino ✓ Compreender os processos de expansão territorial como solução para atender as necessidades de reprodução do capital. ✓ Dominar o conceito de nação, compreendendo a formação das várias identidades que se firmavam para a autodeterminação. ✓ Reconhecer a importância da participação dos atores coletivos na transformação da realidade histórico-geográfica. ✓ Identificar os mecanismos de exclusão socioeconômica existentes no Brasil.		
2 – Conteúdo Programático A Segunda Guerra Mundial; O Brasil entre 1945 e 1964 ; O golpe civil-militar de 1964 e a ditadura.		
3 – Objetivos gerais ✓ A Segunda Guerra Mundial; ✓ O Brasil entre 1945 e 1964; ✓ O golpe civil-militar de 1964 e a ditadura.		
4 – Objetivos Específicos ✓ Identificar elementos que favoreceram a eclosão da Segunda Guerra Mundial. ✓ Caracterizar o quadro político brasileiro após o fim da Segunda Guerra Mundial.		
5 – Procedimentos Metodológicos O processo de ensino buscará combinar aulas expositivas dialogadas, uso de recursos de multimídia (dentro da limitada disponibilidade dos mesmos na unidade de ensino), debates, leituras e análise de documentos históricos variados.		
6 – Recursos Livro didático; mapas e imagens; filmes; textos complementares.		
7 – Avaliação: Instrumentos e Estratégias Avaliativas Os aspectos qualitativos e quantitativos serão observados e pontuados de acordo com a participação em sala de aula; o interesse e organização; o relacionamento com os colegas e professores; o respeito e cooperação; assiduidade; o cumprimento do prazo de entrega das atividades, trabalhos individuais e em grupo; Prova e simulado com questões diversificadas e com interpretação de documentos históricos e textos historiográficos.		
8 – Bibliografia: BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar história. Das origens do homem à era digital. São Paulo: Moderna, 2011		

2.5- A pesquisa para a produção dos trabalhos

Pude constatar durante as aulas ministradas que os alunos desconheciam como a pesquisa de conteúdo histórico deveria ser feita. Para a grande maioria, os trabalhos deveriam apenas ser copiados de um site ou livro e entregue ao professor integralmente sem ao menos haver no texto final interpretações pessoais sobre o tema trabalhado. Com isso, foi necessário orientar os alunos como encontrar documentos e identificar neles os conceitos utilizados em sala de aula que deveriam estar presentes nos seus trabalhos. A consulta a fontes primárias ou secundárias foi uma grande novidade já que para eles apenas o livro didático seria o suficiente para a realização dos seus trabalhos finais.

A discussão em cima da importância do documento histórico foi de grande relevância para que os alunos compreendessem que a história não é feita apenas pelos grandes personagens, mas por todos os homens. Foi importante também para que compreendessem que o nosso tempo presente tem grande influência na análise das fontes históricas trabalhadas e que nossos pensamentos são moldados pela realidade em que vivemos. Le Goff aponta que:

o interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos. (Le GOFF, 2012, p.531).

O estudo da história da historiografia foi de grande importância para que houvesse a compreensão de minha parte de que o historiador é fruto do seu próprio tempo. Logo, todos àqueles, historiadores ou não, que se dedicarem a escrita da história tendo como base alguns documentos históricos também sofrerão a influência do seu tempo. Isso faz com que a forma de escrever mude, assim como o ensino, que está diretamente relacionado às questões teóricas e metodológicas das pesquisas históricas.

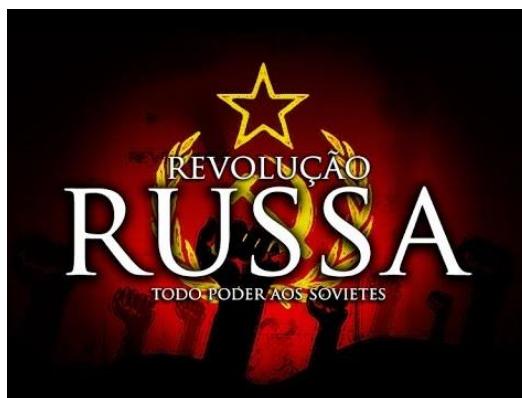
Pensando na relação entre ensino da história e historiografia, podemos compreender como as transformações nos métodos e nos conteúdos sofrem alterações e como se influenciam. Concluo, desta forma, que os alunos também devem ter a noção do quanto que a história da historiografia é importante para a compreensão do estudo da história de modo a permitir uma melhor compreensão dos conteúdos trabalhados a partir da análise, leitura, escrita e interpretação das fontes históricas utilizadas.

2.6 – As produções textuais - Análise dos trabalhos: A Revolução Russa: A Guerra Civil, As memórias da Segunda Guerra Mundial e a Segunda Guerra Mundial em charges – a trajetória da Alemanha

2.6.1 - Análise do primeiro trabalho: A Revolução Russa: A Guerra Civil

O primeiro trabalho analisado tem como título: “*A Revolução Russa: A Guerra Civil*” dos seguintes alunos-autores: Christian Pereira Nunes, Júlio César Santos Aguiar, Nayury da Silva Gomes e Letícia Vieira da Silva. O trabalho do grupo é composto por seis páginas onde estão contidas as análises dos integrantes a partir dos documentos e textos presentes nos seguintes livros didáticos: “*Estudar História – das Origens do Homem à Era Digital – 9ºano*”, de Patrícia Ramos Braick e “*História, Sociedade & Cidadania*”, de Alfredo Boulos Júnior. As imagens escolhidas foram retiradas da internet através da pesquisa realizada pelos próprios alunos no site do google utilizando para isso o computador do professor que foi levado a escola. Vale ressaltar que neste grupo os alunos encontraram dificuldades em acessar a internet em suas casas e, por isso, a utilização de sites de pesquisa foi realizada na própria escola. Vamos ao trabalho apresentado:

A Revolução Russa: A Guerra Civil



(<https://www.youtube.com/watch?v=R1MF7AVFgn0>)

AUTORES:

Christian Pereira Nunes
Julio César Santos Aguiar
Nayury da Silva Gomes
Letícia Vieira da Silva

a) Revolução Russa: Seus antecedentes

A Revolução Russa ocorreu devido à crise enfrentada pelos russos no final do século XIX e início do século XX. No século XIX a Rússia passava por tempos difíceis em seu país. Havia uma crise nacional já que a população, em sua grande maioria, sofria com a fome, miséria e falta de mantimentos que contribuiu para o estado lastimável do país.

A elite russa, composta pela nobreza e pela burguesia, era detentora de terras e mercados e viviam em casas grandes e luxuosas enquanto os camponeses e operários mais pobres tinham casas modestas. Esses russos não tinham com o que se alimentar já que trabalhavam muito e ganhavam baixos salários.

No começo do século XIX a Rússia era um país atrasado tecnologicamente em comparação a outros países da Europa. Boa parte de sua população vivia no campo – cerca de 85% dos russos. Os camponeses trabalhavam por longas jornadas de trabalho (de 12 à 16 horas por dia), se alimentavam mal e não possuíam equipamentos de trabalho necessários. Do outro lado, o Czar e sua nobreza vivia no luxo que vinha da exploração de seus trabalhadores.



<http://educacao.globo.com/historia/assunto/mundo-em-tempos-de-guerra/revolucao-russa.html>

A imagem acima revela o grau de desigualdade social presente na Rússia no final do século XIX e início do século XX. Os camponeses sofrem com as condições precárias para a sua sobrevivência, tais como: fome, desemprego, miséria e moradias de baixa qualidade. Já a elite russa, representada na foto pela família Romanov, explora o trabalho destas pessoas de modo a garantir a eles os privilégios característicos de uma nobreza absolutista. A foto é bastante clara ao mostrar as diferenças do modo de viver de uma família camponesa e dos membros da nobreza czarista.

b) O Socialismo e a divisão política

O socialismo nasceu na Rússia com objetivo de desconstruir o sistema capitalista no país. Como vimos, os trabalhadores russos sofriam com baixos salários e por longas jornadas de trabalho. As ideias socialistas buscavam acabar com o sofrimento que os proletários sofriam, como: acabar com a propriedade privada, tomar o poder através dos trabalhadores e fazer com que todos na Rússia passassem a ter melhores condições de vida de modo a haver uma igualdade social.

Surgiu também o primeiro partido operário democrata russo (POS DR) que queria reunir várias organizações revolucionárias em um único partido. No futuro o partido ficaria dividido em duas partes: bolcheviques e mencheviques.

Os Mencheviques (minoridade) queriam uma aliança com a burguesia para conseguir derrubar o Czar do poder. Eles desejavam conseguir uma liberdade

democrática e desenvolver o que eles diziam ser de capitalismo ideal, para, só então começarem a por em prática o plano socialista.

Os Bolcheviques defendiam uma aliança entre operários, camponeses e soldados para retirar o Czar do poder e diminuir o poder da burguesia de forma a desenvolver plenamente o socialismo na Rússia para depois levá-lo para outras partes do mundo.

c) O Domingo Sangrento - 1905

Os trabalhadores russos em 1905 se organizaram para reivindicar melhores condições de trabalho e de vida ao Czar. Foram até o Palácio de Inverno, sede do governo, para entregar uma carta com os seus pedidos ao Imperador. O Czar viu tal ato como uma afronta ao seu poder e mandou a tropa imperial atirar nos manifestantes que ali estavam. Tal massacre ocorreu num domingo e, por isso, o episódio ficou conhecido como Domingo Sangrento.

Após o massacre do Domingo Sangrento foi criado o conselho representante de operários, soldados e camponeses que ficou conhecido como soviets. Os soviets discutiam sobre as melhorias que deveriam existir para os trabalhadores russos em geral. O conselho era formado por representantes eleitos e era dividido em dois grupos: a Assembleia Geral e o Comitê Executivo, encarregado de colocar em ação as propostas votadas na Assembleia.

Em outubro de 1905 surgiu o primeiro deputado operário sovieta. Ele convocou uma greve geral que começou em Moscou e se espalhou para outras cidades russas. O movimento sovieta foi derrotado em dezembro daquele ano com 1500 mortos.

Em 1914 a Rússia entrou na Primeira Guerra Mundial ao lado da França e da Inglaterra. Após a entrada da Rússia na guerra, a economia piorou drasticamente devido aos recursos consumidos para a manutenção do país nas batalhas. Isso levou a uma maior insatisfação popular com o governo czarista. A Rússia era atrasada tecnologicamente e não tinha como combater com os mesmos recursos do que as grandes potências europeias.

A guerra foi horrível para a economia russa e, posteriormente, ao Império. Houve queda nas relações comerciais do país, menor produção nas indústrias e nas exportações e importações que era uma das maiores fontes de recursos da

Rússia. A guerra teve efeito sobre os camponeses devido ao recrutamento destes para os combates deixando de lado a produção agrícola que veio a cair drasticamente.

Não aguentando mais a situação de desespero em que viviam, os cidadãos russos fizeram greves, passeatas e saquearam mercados na tentativa de melhorar as suas condições de vida. Vendo a situação da sociedade russa em crise, grupos socialistas se movimentaram. Eles defendiam que a guerra só interessava aos países capitalistas e já tinham causado mais de cinco milhões de mortes.

Em 1917, no mês de fevereiro, iniciou-se um movimento revolucionário na cidade de Petrogrado. As tropas insatisfeitas com a situação em que se encontravam começaram a apoiar o movimento revolucionário e, com isso, outros setores abandonaram o Czar Nicolau II. Desta forma, enfraquecido, o Imperador é derrubado do poder.

Após a derrubada do Czar os revolucionários iniciaram um governo provisório liderado por Alexander Kerensky, líder do partido Menchevique. Uma das medidas tomadas pelo novo governo foi a anistia dos exilados políticos. O líder bolchevique Lênin foi um dos que retornaram a Rússia em 1917.

Lênin, após a sua volta, apresentou aos bolcheviques as Teses de Abril que eram ideias defendidas por ele para serem executadas na Rússia, tais como: a retirada do país da guerra, o confisco de terras dos latifundiários, a ruptura com o governo provisório e a tomada do poder pelos soviets. A população simpatizou com os ideais de Lênin que fez com que ele ganhasse cada vez mais força entre muitos setores da sociedade que começaram a apoiá-lo.

d) A Revolução de Outubro de 1917

Em outubro de 1917, os bolcheviques, comandados por Lênin e Leon Trotsky, presidente dos soviets em Petrogrado, ocuparam pontos estratégicos da cidade e atacaram o Palácio de Inverno – sede do governo provisório russo – e tomaram o poder.

Lênin foi o escolhido pela população para presidir o Conselho de Comissários do Povo, cargo que pertencia ao Primeiro-Ministro. Ele adotou diversas medidas, tais como: a tomada de terras da nobreza e da igreja. Ele

distribuiu essas terras entre os camponeses na intenção de levar melhores condições de vida a esta parte da população.

Em dezembro de 1917 o governo dos bolcheviques assinou o armistício (acordo) com a Alemanha e retirou a Rússia da guerra. Os dois países assinaram o Tratado de Brest-Litovisky em que a Rússia cedia à Alemanha diversos territórios reivindicados pelos alemães – territórios estes ricos em recursos minerais.

e) A Guerra Civil

A assinatura de paz com a Alemanha permitiu ao governo Bolchevique concentrar suas forças na defesa da revolução que era ameaçada pela oposição interna e por uma frente de potências capitalistas unidas para invadir a Rússia.

A guerra civil iniciou em 1918. Do lado bolchevique lutava o exército Vermelho, dirigido por Trotsky. Do lado da contrarrevolução estava o Exército Branco, apoiado por monarquistas, aristocratas e liberais. Algumas potências capitalistas (Inglaterra, França e Japão) uniram forças contra o governo socialista que seria uma ameaça para os governos capitalistas.

Para salvar a Revolução, Lênin preparou um governo radical que ficou conhecido como Comunismo de Guerra. O plano determinou o confisco de cereais pelo governo, o congelamento dos preços e dos salários. O Czar e sua família que estavam presos foram executados.

A Guerra Civil terminou em 1921 com a vitória do Exército Vermelho. Cerca de 9 milhões de pessoas morreram em consequência direta dos conflitos ou vitimadas por doenças ou pela fome.

Análise do trabalho pelo professor das turmas:

O grupo teve como objetivo explicar os motivos que levaram à Guerra Civil Russa ocorrida entre os anos de 1918 e 1921 após o êxito da Revolução de Outubro liderada pelos bolcheviques. O desenvolvimento do trabalho ficou dividido em cinco momentos importantes inseridos no contexto da Revolução Russa: 1- Revolução Russa: Seus antecedentes, 2- O socialismo e a divisão política, 3- O Domingo Sangrento – 1905. 4- A Revolução de Outubro de 1917 e 5- A Guerra Civil. A cronologia apresentada permitiu a boa compreensão dos fatos históricos que levaram a Guerra Civil, objetivo principal do trabalho. Os

alunos entenderam que trabalhar o tema escolhido sem o contexto em que estava inserido tornaria o trabalho incompleto e, possivelmente, incompreensível.

É importante destacar que alguns conceitos importantes foram trabalhados nos cinco tópicos apresentados no trabalho. **No tópico 1** – Revolução Russa: Seus antecedentes – o grupo entendeu que a desigualdade social provocada pela política centralizadora do czarismo foi um importante fato motivador para o início da Revolução na Rússia. Importante destacar que a pedido do grupo foi selecionado uma foto que revela as diferenças sociais entre os privilegiados e não privilegiados da Rússia: de um lado integrantes da nobreza russa juntamente com o Czar Nicolau II e do outro um grupo de camponeses.

No tópico 2 - O socialismo e a divisão política – o grupo dentro de suas possibilidades de entendimento, conseguiu com êxito o desafio de explicar o modelo socioeconômico socialista e a luta de parte da população pela igualdade social na Rússia. A divisão do Partido Operário Democrata Russo (POSDR) entre mencheviques e bolcheviques foi desenvolvida de modo a que o leitor entendesse que as ideias defendidas pelo POSDR não eram homogêneas dentro do grupo que a compunha. Os autores souberam identificar essas diferenças que são importantes para o entendimento da ocorrência da Revolução de Outubro.

A Guerra Civil, tratada no último tópico, enfatizou a importante atuação do grupo bolchevique na proteção aos ideais da revolução que estavam ameaçados pela oposição interna russa e por algumas potências estrangeiras que não viam com bons olhos a concretização de um governo socialista na Europa.

Desta forma, o grupo conseguiu trabalhar os conceitos de desigualdade e igualdade social tendo o socialismo como a força de transformação que sustentou a luta dos russos na derrubada de um governo absolutista excludente. O tema foi bem desenvolvido a partir da percepção da relação destes conceitos como condutores para o estabelecimento do governo socialista russo.

Análise do trabalho pelos professores avaliadores

Após a apresentação de cada seminário, a professora Clarissa Fernandes do Rêgo Bastos formulou um relatório avaliativo sobre como os alunos desenvolveram seus temas. Para o grupo que apresentou “A Revolução Russa: A Guerra Civil” foi colocado:

“O grupo teve como objetivo trabalhar a guerra civil no desenvolvimento da Revolução Russa apresentando o contexto político, econômico e social da Rússia. O grupo demonstrou domínio dos conceitos e conteúdos. Trabalhou com imagens e interpretou os documentos como forma de compreender as diferenças e a desigualdade social que justificavam a ausência de direitos.

A compreensão da opressão da população foi contextualizada como forma de exemplificar o surgimento do socialismo e do partido comunista na Rússia. O debate transversal suscitou uma reflexão sobre as diferentes correntes dos partidos de esquerda e como essas diferenças contribuíram para a manutenção de práticas capitalistas de exploração. Adorei o domínio de conteúdo e a organização dos slides. Muito bom!!”¹

Vale ressaltar que a avaliação positiva da professora revela a qualidade da apresentação pelo domínio dos alunos ao saberem lidar e relacionar os conceitos históricos ao tema trabalhado. A leitura e a produção textual utilizados para a realização do trabalho permitiram que os alunos se apropriassem das ideias e desenvolvessem com maestria a explicação oral sobre a Guerra Civil Russa do início do século XX.

Análises dos trabalhos pelos alunos

Algumas perguntas foram realizadas aos alunos dias após as apresentações dos trabalhos. Dentre elas foram feitas as seguintes:

- a) Por que você escolheu o seu tema?
- b) O que o tema escolhido acrescentou para a sua vida?

O aluno-autor Christian Pereira Nunes respondeu da seguinte forma:

- a) “Além de ser um bom trabalho pra desenvolver, a Revolução Russa foi um dos maiores feitos já ocorridos na história. O que o nosso grupo procurou expressar foi que os feitos ocorridos no passado foram essenciais a derrubada de um grande poder”.

¹ Os textos com as considerações da professora Clarissa Fernandes do Rêgo Bastos foram retirados do Caderno de Avaliação entregue aos professores no momento das apresentações orais dos alunos.

- b) “A Revolução Russa acrescentou um sentimento de humanidade e me fez entender que não importa o *quão* grande seu país seja, o *quão* rico ele esteja, pois sempre iremos encontrar desigualdade em todo lugar. Não importa a *era*”.²

Dois pontos importantes merecem destaques em cima das conclusões tiradas pelo aluno Christian: a primeira refere-se à importante conclusão de que as ações humanas em qualquer tempo histórico têm o poder de transformar algo que estava consolidado há muitos anos. No caso da Rússia, a revolução socialista conseguiu derrubar um governo autocrata vigente há muitos séculos e a segunda refere-se ao sentimento de humanidade que a Revolução Russa levou ao aluno. Mesmo com a dificuldade potencializada pela desigualdade social, a humanidade a que se refere revela que o poder dos grupos sociais aparece ainda como uma esperança para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

O aluno-autor Júlio César Santos Aguiar respondeu as perguntas da seguinte forma:

- a) “Escolhemos esse tema, pois falava de desigualdade social – algo que acontece até nos dias de hoje”.
- b) “O nosso tema foi sobre a Revolução Russa e aprendi que quando o povo se une para lutar por seus direitos se torna mais forte”

Dois pontos importantes merecem destaques em cima das conclusões tiradas pelo aluno Júlio: a primeira refere-se ao tema da desigualdade social tão presente na realidade de nosso país e na realidade individual do aluno. A realidade local vista pelo aluno fez com que ele associasse a realidade do contexto russo do final do século XIX e início do século XX e a segunda refere-se à importância do povo como um grupo de indivíduos que podem transformar a realidade social de um país. Neste caso é crucial destacarmos a importância da história como uma ciência conscientizadora e transformadora. A partir do momento que o aluno

² Os alunos, após as apresentações, receberam um caderno de considerações em que expuseram as suas opiniões respondendo as perguntas contidas dentro dele.

conseguiu compreender as causas da desigualdade social na Rússia, ele percebeu também os caminhos que poderiam tirar essa população da situação de miséria que passavam.

2.6.2 - Análise do segundo trabalho: As memórias da Segunda Guerra Mundial

O segundo trabalho analisado tem como título: “*As memórias da Segunda Guerra Mundial*” dos seguintes alunos-autores: Bianca Oliveira Guimarães, Brendo Gomes de Souza, Bruna Liziário da Costa e David da Silva Jardim. O trabalho do grupo é composto por doze páginas onde estão contidas as análises dos integrantes a partir dos documentos e textos presentes no seguinte livro didático: “*Estudar História – das Origens do Homem à Era Digital – 9ºano*”, de Patrícia Ramos Braick e depoimentos de sobreviventes retirados dos sites:

- ⇒ <https://seuhistory.com/noticias/uma-era-de-extremos-10-relatos-chocantes-de-quem-encarou-segunda-guerra-mundial>
- ⇒ https://br.rbth.com/arte/2013/02/02/estamos_todos_mortos_aqui_17431
- ⇒ <https://www.lasegundaguerra.com/viewtopic.php?t=11435>

As memórias da Segunda Guerra Mundial



Infantaria alemã, inverno de 1941, por Zvezda
<https://www.lasegundaguerra.com/viewtopic.php?t=11435>

AUTORES:

Bianca Oliveira Guimarães
 Brendo Gomes de Souza
 Bruna Liziário da Costa
 David da Silva Jardim

a) Os movimentos da Segunda Guerra Mundial

Assim que Hitler assume o governo alemão em 1934 começa a fazer várias modificações importantes na política daquele país. Ele tem como meta a formação da Grande Alemanha e, para tal, assumiu o antissemitismo – ódio aos judeus – como uma maneira de concentrar em suas terras apenas alemães da raça ariana considerada pelos nazistas como superiores a todas as outras. Desta maneira o espaço vital alemão seria habitado apenas por indivíduos fortes que colocariam a Alemanha no topo do mundo.

Em 1938 a Alemanha anexa a Áustria ao seu território e passou a reivindicar a região dos Sudetos, na Tchecoslováquia. Para não começar uma guerra antes do tempo, Hitler convoca França, Inglaterra e a Itália para uma reunião chamada de Conferência de Munique. A Tchecoslováquia, principal interessada na região, ficou de fora da reunião;

A decisão foi favorável a tomada de Sudetos pelos alemães. Hitler, com isso, invade a cidade e descumpre o acordo ao tomar outras terras da Tchecoslováquia.

Já em 1939, Hitler faz um pacto de não agressão com seu principal adversário político – Joseph Stalin, líder comunista e representante da União Soviética. A Alemanha não queria lutar em duas frentes. Logo, Hitler faz um acordo com Stalin para nenhum dos dois países atacarem um ao outro num período de cinco anos. Eles também decidem invadir a Polônia em duas frentes: à oeste pelos alemães e à leste pelos comunistas soviéticos.

O início da Segunda Guerra Mundial ocorre em 1939 com a invasão da Alemanha à Polônia. Hitler conquista o “corredor polonês” e toma posse do porto de Dantzing. Após esta conquista, Hitler utiliza-se da tática da “Guerra Relâmpago” que levou a um rápido avanço das tropas alemãs na tomada de diversos territórios, tais como: Dinamarca, Noruega, Bélgica, Holanda e França.

Em 1940 a Alemanha começa uma batalha contra os ingleses. Hitler ataca e não obtém o mesmo sucesso adquirido nas suas outras investidas e não consegue inserir a Inglaterra num dos países tomadas pela tática da Guerra Relâmpago.

Em 1941 ocorre o ataque de Hitler a União Soviética e, com isso, descumpre o pacto de não-agressão. O objetivo do governo nazista é de adquirir riquezas minerais, petróleo e combater o comunismo e os judeus. Os soviéticos se

defenderam como puderam. Eles utilizam a mesma tática utilizada por Napoleão Bonaparte quando atacaram a Rússia no século anterior – a tática da terra arrasada. Os soviéticos destruíram cidades – mercados, casas, hospitais – com o objetivo de enfraquecer mais rapidamente o exército nazista e ganhar tempo para a organização de seu exército.

A União Soviética retirou os habitantes das cidades invadidas pelos nazistas e, como vimos, destruíram tudo. As cidades ficaram devastadas para que o exército nazista não encontrasse nada que pudessem utilizar para seu fortalecimento.

O frio foi um aliado dos soviéticos. Muitos soldados alemães começaram a sofrer com as baixas temperaturas e a morrer de fome no período de invasão alemã ao território da União Soviética. Entre 1942 e 1943 teve início a Batalha de Stalingrado. A vitória soviética se deu muito pelo enfraquecimento do exército nazista. Assim, os nazistas recuam e os soviéticos tomam a Polônia, Iugoslávia, Hungria, Romênia, entre outros países;

b) Memórias da Batalha de Stalingrado

“Em 23 de agosto, começou um bombardeio maciço depois do almoço. Em dois dias, a cidade foi destruída. Primeiro lugar destruíram o bairro central onde eu morava. Fomos a um abrigo antiaéreo e, no dia seguinte, nossa casa deixou de existir.” (*Das memórias de Boris Krjijanovski, natural de Stalingrado*)

A carta de Boris Krjijanovski mostra os horríveis e trágicos momentos de bombardeios à cidade de Stalingrado. O autor do relato mostra em sua carta os momentos de horror ao ter que se esconder num abrigo antiaéreo para se proteger dos ataques alemães a sua cidade. Os dois dias de bombardeio foram suficientes para que ele perdesse a sua casa.

“21 de setembro. Ontem dois soldados vieram para pedir água para beber. Perguntamos a eles: ‘Quando isso vai acabar?’ Responderam que não sabiam e que jamais haviam lutado antes durante tanto tempo quanto em Stalingrado. Hoje

faz 30 dias desde o primeiro bombardeio e 30 dias que não saímos do abrigo.” (*Do diário de Serafina Voronina, moradora de Stalingrado*)

A carta de Serafina Voronina, também moradora de Stalingrado, mostra os momentos de pesadelo a que vivenciou durante a batalha. Ela relata que nem os soldados envolvidos na batalha sabiam o momento que o embate terminaria. Eles estavam cansados e disseram que nunca tinham lutado por tanto tempo. A moradora conta que já estava há 30 dias no abrigo, desde que começaram os bombardeios.

“26 de setembro. Depois de tomarmos o silo, os russos continuaram lutando de forma dura. Eles não podem ser vistos, estão escondidos em prédios e porões, disparando de seus abrigos em todas as direções e usando a tática de bandidos. Os russos pararam de se render. Se conseguimos fazer um prisioneiro, é só porque ele é mortalmente ferido e incapaz de se mover. Stalingrado está um inferno. Aqueles que ficaram feridos têm sorte, pois eles irão para casa comemorar a vitória em família...” (*Do diário do soldado alemão William Hoffman*)

O diário do soldado alemão William Hoffman relata a visão de um sobrevivente alemão na guerra em território russo. Ele nos conta que os russos continuaram lutando de forma dura mesmo com grande parte do território já tomado pelos alemães. Os russos se escondiam e utilizavam a tática de bandidos na qual atiravam para todos os lados.

Os soldados já não estavam mais aguentando lutar e começaram a associar a cidade de Stalingrado a um grande inferno. Os russos não se rendiam e a matança não tinha prazo para terminar. William Hoffman também nos coloca que os soldados feridos tiveram grande sorte já que iam para casa comemorar a vitória em família e não viam mais seus companheiros de farda sendo mortos.

c) Memórias de Pearl Harbor

A Guerra na região do Pacífico foi marcada pelas ofensivas japonesas no leste asiático. Na década de 30, do século passado, o Japão havia adotado uma

política de grande expansão de terras em busca de recursos naturais para suas indústrias.

Uma das primeiras conquistas japonesas foi a região da Manchúria, em 1931. Daí para frente o Japão foi conquistando terras ricas em minérios até que em junho de 1941 os japoneses conquistaram a Indochina – área de grande interesse dos americanos.

Após a conquista japonesa a Indochina os Estados Unidos congelaram os bens de todos os japoneses que viviam em território americano e bloquearam também o envio de petróleo ao Japão.



<https://www.editoracontexto.com.br/blog/7-de-dezembro-1941-ataque-japones-pearl-harbor/>

Desta maneira, os japoneses decidiram atacar a base naval americana em Pearl Harbor no dia 7 de dezembro de 1941. Com o ataque foram destruídos 18 embarcações, 300 aeronaves e morreram cerca de dois mil soldados americanos. Um dia após o ataque em Pearl Harbor, o Congresso americano aprovou uma declaração de guerra contra os japoneses. Tendo a Alemanha e Itália como aliados dos japoneses entraram nessa disputa contra os Estados Unidos. Os outros países do Ocidente, seguindo orientação americana, declaram guerra ao Eixo.

- **“Ginger,” moradora de Pearl Harbor**
7 de dezembro de 1941

“Eu fui acordada às 8h da manhã por uma explosão em Pearl Harbor. Levantei-me pensando que algo surpreendente, provavelmente, estava acontecendo por lá. Mal

sabia eu! Quando cheguei à cozinha, toda a família, à exceção de meu pai, estava observando o Arsenal de Marinha. Ele estava sendo consumido por fumaça preta e mais explosões enormes... Então, eu fiquei extremamente preocupada, assim como todos nós.

Mamãe e eu fomos à varanda principal para ver melhor, e três aviões passaram zunindo sobre nossas cabeças, tão perto que nós poderíamos quase tocá-los. Eles possuíam círculos vermelhos em suas asas. Foi aí nos demos conta! Nesse momento, bombas começaram a cair por toda Hickam. Nós nos pusemos nas janelas, não sabendo o que mais poderíamos fazer, e observamos os fogos. Era exatamente como os cinejornais da Europa, só que pior.

Nós vimos um grupo de soldados vindo dos quartéis correndo a toda em nossa direção, e, logo em seguida, uma fileira de bombas caiu atrás deles, derrubando-os todos no chão. Nós ficamos imersos em uma nuvem de poeira e tivemos que correr que nem loucos para fechar todas as janelas. No meio tempo, um grupo de soldados havia entrado em nossa garagem para se esconder. Eles foram totalmente pegos de surpresa, e a maioria deles não tinha sequer uma arma ou qualquer coisa parecida.”

A moradora Ginger, de Pearl Harbor, está relatando como foi acordada no dia do ataque japonês à base naval de Pearl Harbor. Ela ouviu os barulhos e acordou sem saber o que estava acontecendo. Ela procurou abrigo dentro de sua casa para tentar se proteger do que acontecia em sua cidade.

Ao chegar à cozinha de sua casa percebeu que todo arsenal da marinha americana estava sendo destruído. Tudo pegava fogo. Eram muitas explosões. Querendo saber o que acontecia, Ginger foi à varanda de sua casa, junto à sua mãe, quando aviões cruzaram os céus. Foi neste momento que ela se deu conta que estava no meio de um bombardeio. Tudo foi muito chocante e impactante para ela.

Vale ressaltar que os próprios soldados americanos foram pegos de surpresa. Eles estavam desesperados fugindo das bombas que caíam em todas as partes a todo momento. Alguns se esconderam na garagem de sua casa e não carregavam armas “ou qualquer coisa parecida”. Tal fato evidencia o quanto os americanos foram pegos de surpresa.

d) Memórias dos Campos de Concentração

O campo de concentração foi um centro de confinamento militar, instalada em área de terreno livre e cercada por telas de arame farpado ou algum outro tipo de barreira, cujo perímetro é permanentemente vigiado para combater a fuga dos prisioneiros de guerra e prisioneiros políticos.

As pessoas que ficavam nos campos de concentração foram em sua grande parte vítimas do antissemitismo alemão. O ódio, o preconceito e a hostilidade contra os judeus foi uma forma violenta que vitimizou tantas pessoas durante o governo nazista. Os alemães difamavam os judeus como um grupo inferior e negando-lhes direitos básicos – como o de viver em território dominado pelo Estado Nazista.

- David Koker, prisioneiro do campo de concentração

4 de fevereiro de 1944

“Um homem pequeno, de aparência insignificante, com um rosto um tanto quanto bem-humorado. Chapéu pontiagudo, bigode e óculos pequenos. Eu penso: se você quisesse reviver todo o sofrimento e horror em apenas uma pessoa, seria ele. Em volta dele, vários colegas com os rostos cansados. Homens muito grandes, fortemente vestidos. Eles se dirigem para qualquer lado que o homem segue, como um enxame de abelhas, trocando de lugar entre si (eles não ficam parados por nem um momento) e se movendo como se fossem uma coisa só. A impressão que passam é fatalmente alarmante. Para qualquer direção que eles olham, há algo a ser focalizado.”

O prisioneiro David Koker relatou em sua carta o comportamento dos prisioneiros que conviveram com ele dentro do campo de concentração. Ele transmite em seus escritos todo o sofrimento, a tristeza e o horror que ele e seus companheiros passaram durante o período em que estiveram presos.

Vítimas do antissemitismo, os judeus eram tratados com hostilidade. Os nazistas não aceitavam seus costumes por pertencerem a outra etnia – eram semitas e não arianos. Os judeus não tinham direitos a absolutamente nada. Eles eram excluídos de tudo e viviam da pior maneira possível. Eram considerados

pelos nazistas como um grupo inferior negando-lhes o direito, assim, de conviverem junto com os alemães de raça ariana.

Na carta acima, David Koker prioriza em seus escritos todo o sofrimento passado pelos prisioneiros dentro dos campos de concentração. As mortes eram desumanas. Os nazistas construíram câmaras de gás – destino dos judeus. Não havia distinção: crianças, mulheres e homens foram colocados nessas câmaras e morriam todos juntos. Desta forma, milhões de judeus morreram nestes espaços criados pelos nazistas.

Além dos judeus, outros indivíduos também foram destinados aos campos de concentração, tais como: prisioneiros políticos, testemunhas de Jeová, deficientes físicos e homossexuais. Estes também não eram vistos como indivíduos que pudessem fortalecer o Terceiro Reich. Vale ressaltar que a maior parte destes prisioneiros foram de judeus.

A carta relata um pouco da sofrida realidade vivida pelos que lá ficaram e trabalharam por um período de suas vidas. Simplesmente por não pertencerem a raça ariana foram condenados pelos nazistas pelas mais humilhantes torturas e mortes. Este fato faz parte de uma das mais tristes páginas da história da humanidade.

e) Memórias da Bomba de Hiroshima

Em 6 de agosto de 1945 uma bomba atômica foi detonada pelos japoneses sobre a cidade de Hiroshima, no Japão. Ela matou cerca de duzentas mil pessoas sendo que setenta mil delas morreram automaticamente.

O ataque americano as cidades de Hiroshima e Nagasaky no ano de 1945 foi para abreviar o final dos combates experimentando contra o seu inimigo uma nova arma – a bomba atômica. Os americanos utilizaram este ataque para mostrar todo o seu poderio bélico, principalmente para a Rússia comunista. A partir deste momento começaria uma nova disputa – A Guerra Fria, capitalismo x socialismo.

- Michihiko Hachiya, um morador de Hiroshima

6 de agosto de 1945

“Nós começamos a andar, mas depois de 20 ou 30 passos, eu tive que parar. Minha respiração ficou difícil, meu coração disparou e minhas pernas não aguentavam mais. Uma sede avassaladora tomou conta de mim e eu implorei a Yaeko-san para que encontrasse um pouco de água para mim. Mas não havia água. Depois de algum tempo, consegui recuperar minhas forças e nós pudemos prosseguir.

Eu ainda estava nu e, embora não sentisse o mínimo de vergonha, eu fiquei aflito ao perceber que o pudor havia me deixado... Nossa caminhada em direção ao hospital foi interminavelmente lenta, até que, finalmente, minhas pernas, duras de sangue seco, se recusaram a me levar mais adiante. A força, e até mesmo a vontade de continuar me abandonaram, então, eu disse a minha mulher, que estava tão gravemente ferida quanto eu, para seguir sozinha. Ela se opôs, mas não havia escolha. Ela tinha que continuar e encontrar alguém para nos ajudar.”

O autor da carta, Michihiko Hachiya, morador de Hiroshima, relata que estava em casa no momento da explosão. A bomba caiu perto de sua residência e causou grandes transtornos a sua vida e de sua esposa naquele momento.

Ele relata que o calor queimou as suas roupas e criou graves queimaduras em seu corpo. Ele e sua esposa caminharam cerca de 20 a 30 passos para pedir ajuda, mas sofreram diversos tipos de contratemplos, como: respiração dificultosa, coração disparado e pernas que não respondiam mais as suas vontades.

Michihiko e sua esposa tentavam chegar ao hospital mais próximo. Porém num determinado momento ele não conseguiu mais prosseguir. Sua esposa numa atitude de solidariedade queria cuidar dele e acompanhá-lo naquele momento. Porém, como o próprio Michihiko colocou, precisavam de ajuda e ordenou que sua esposa buscasse ajuda.

O fato é que o arremesso da bomba atômica levou a diversos moradores da cidade de Hiroshima e Nagasaky consequências que marcaram suas vidas. O sofrimento, o desespero e o horror vivido por vítimas inocentes revelam o lado trágico e chocante de uma guerra mundial. As memórias das famílias que viveram esse trágico incidente são muito tristes. Até hoje vítimas das bombas sofrem

sequelas deste episódio. Que o nosso mundo não repita episódios tão trágicos como o que viveu a família Hiachiya por conta da bomba atômica

Análise do trabalho pelo professor das turmas

O grupo teve como objetivo trabalhar com as memórias dos sobreviventes que presenciaram episódios importantes que marcaram a Segunda Guerra Mundial. O desenvolvimento do trabalho ficou dividido em cinco momentos importantes inseridos no contexto da Segunda Guerra Mundial: 1- Os movimentos da Segunda Guerra Mundial, 2- Memórias da Batalha de Stalingrado, 3- Memórias de Pearl Harbor, 4- Memórias dos Campos de Concentração e 5- Memórias da Bomba de Hiroshima. Os fatos históricos selecionados pelo grupo permitiram uma boa compreensão dos episódios que marcaram a Grande Guerra a partir dos relatos escritos de civis que revelaram todo o sofrimento, angústia e dor vividos por eles.

Os relatos dos sobreviventes foram a base da produção textual do grupo. As discussões em sala sobre a importância das fontes históricas escritas, orais e de cultura material como cruciais para o estudo da história conduziram a escolha de um tema em que os alunos-autores decidiram dar “voz” a personagens anônimos que presenciaram os efeitos da Segunda Guerra Mundial. Os alunos se dispuseram a fazer com que os relatos destacados se mantivessem vivos nas nossas lembranças como forma de mostrar realidades individualizadas pouco trabalhadas, mas de grande relevância para compreensão da guerra.

Análise do trabalho pelos professores avaliadores

A professora Clarissa Fernandes do Rêgo Bastos formulou um relatório avaliativo sobre o trabalho do grupo que apresentou o tema “*As memórias da Segunda Guerra Mundial*”. O relatório avaliativo coloca:

“O grupo apresentou uma leitura e interpretação de relatos para contar a história da Segunda Guerra Mundial. Houve domínio do conteúdo. Os alunos demonstraram clareza nas ideias e compreenderam a relação fundamental entre memória e história.

Houve um debate sobre diferentes visões da história a partir da análise de relatos com os diferentes pontos de vista. O grupo realizou uma apresentação oral excelente. Os integrantes se posicionaram bem, demonstraram domínio de conteúdo e interesse sobre o assunto. O tema foi muito interessante.”

O relato revela que durante a apresentação do grupo foi predominante o domínio dos assuntos relatados a partir das memórias expostas nos documentos avaliados. Através da oralidade os alunos conseguiram transmitir algumas reflexões sobre o tema que foram além da produção textual realizada por eles. A ideia de alunos contadores de história formados a partir da compreensão sobre os fatos históricos apresentados demonstrou os efeitos imediatos da leitura e escrita como potencializadores de uma visão crítica de mundo. Estes alunos que durante o oitavo ano demonstraram dificuldades em realizar análises críticas de textos e de escreverem o que haviam compreendido atingiram um positivo letramento em História a partir do trabalho realizado pelo professor durante dois anos consecutivos.

Análise do trabalho pelos alunos

Algumas perguntas foram realizadas aos alunos dias após a apresentação dos trabalhos. Dentre elas foram feitas as seguintes:

- a) Por que você escolheu o seu tema?
- b) A leitura e a produção de texto contribuíram para o seu crescimento na matéria de história?

A aluna-autora Bianca Oliveira Guimarães respondeu da seguinte forma:

- a) Eu escolhi o meu tema porque achei bem interessante. Eu sempre quis saber mais sobre a vida nos campos de concentração. Eu queria saber o porquê dos alemães terem esse ódio contra os judeus. E com o trabalho eu descobri tudo e muito mais.
- b) Sim, contribuiu bastante. Não consigo explicar o quanto foram boas as leituras. Elas me explicaram a verdade. Foi muito bom aprender a verdade e foi bom aprender o que é história.

Alguns pontos dentro da resposta da aluna Bianca Oliveira Guimarães são importantes serem destacados: o primeiro refere-se à curiosidade da aluna em entender o motivo que tiveram os alemães a prenderem e matarem tantos judeus durante o governo nazista na Alemanha. Por falta de leitura possivelmente esta aluna nunca tinha tido um contato com documentos que pudessem ter sanado as suas dúvidas sobre o assunto escolhido. O trabalho realizado por ela garantiu o conhecimento de um episódio que sempre aguçou a sua curiosidade: os campos de concentração. Porém esse desejo de conhecer a verdade só foi possível a partir do momento em que houve uma interação do professor com o aluno que mostrou a ela os caminhos para que chegasse as informações que desejava.

A segunda parte importante do relato refere-se à convicção da aluna do quanto a leitura foi importante para o seu crescimento como estudante. A sensação encontrada por ela foi que a leitura dos documentos e a produção textual possibilitaram, em sua visão, o contato com a verdade desconhecida por ela. Além disso, o encerramento de sua frase: “foi bom aprender História” revela que até então ela nunca tinha entendido o sentido da importância da matéria História para a sua vida e para seu amadurecimento como pessoa e cidadã brasileira.

2.6.3 - Análise do terceiro trabalho: A Segunda Guerra Mundial em charges – a trajetória da Alemanha

O terceiro e último trabalho a ser analisado por aqui tem como tema: “A Segunda Guerra Mundial em charges – a trajetória da Alemanha”. Os alunos-autores deste trabalho foram: Alexanderson da Penha Medeiros, Daniel de Almeida Pimenta, Ítalo Torres Vasconcellos, Igo Souza da Silva, Weyller Faria da Silva e Yuri Vieira da Silveira. O trabalho do grupo é composto por oito páginas onde estão contidas as análises dos integrantes a partir dos documentos e textos presentes no seguinte livro didático: “*Estudar História – das Origens do Homem à Era Digital – 9ºano*”, de Patrícia Ramos Braick e das charges encontradas pelos alunos nos seguintes sites:

- <https://incrivelhistoria.com.br/charges-segunda-guerra-mundial/>
- <http://mautexjrhistory.blogspot.com/2014/04/segunda-guerra-mundial-em-charges.html>

A Segunda Guerra Mundial em charges - A trajetória da Alemanha



<https://www.youtube.com/watch?v=PKHRDBzgIa8>

Autores:

Alexanderson da Penha Medeiros

Daniel de Almeida Pimenta

Ítalo Torres Vasconcellos

Igo Souza da Silva

Weyller Faria da Silva

Yuri Vieira da Silveira

a) Os Governos Totalitários – Fascismo e Nazismo

Entre as década de 1920 e 1940 houve o fortalecimento em alguns países europeus de governos totalitários, como: o fascismo e o nazismo. Estes sistemas políticos ganharam força após a Primeira Guerra Mundial depois da crise política, econômica e social geradas na Alemanha e na Itália.

Na Itália, o fascismo foi representado pelo líder italiano Benito Mussolini. Na Alemanha, Hitler foi o símbolo do nazismo. Estes governos perduraram até o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, quando houve a derrota dos países do Eixo.

Os governos totalitários estão apoiados na ideia de que o líder era o representante de todo povo e responsável por criar melhores condições para o desenvolvimento e reestruturação de seus países. Havia um culto ao líder – ele era exaltado como um grande herói e cultuado com muita adoração por muitos adeptos que foram conquistados durante este período em que estes governos estiveram em vigor. Outras importantes características são:

- a) Nacionalismo: Ideologia baseada na ideia de que só o que é do país passa a ter valor. Valorização extrema da cultura do próprio país em detrimento das outras que são consideradas inferiores;
- b) Militarismo: Altos investimentos na produção de armas e equipamentos de guerra. O fortalecimento das forças armadas como forma de ganhar poderio frente as outras nações. Havia o objetivo de expansão territorial através das guerras.
- c) Culto à força física: Os governos totalitários treinavam seus jovens para uma possível guerra. A preparação de soldados fortes e saudáveis representaria a força necessária para alcançar os objetivos principais destes governos – a conquista de terras.
- d) Censura: Hitler e Mussolini usaram estes dispositivos para coibir qualquer tipo de crítica aos seus governos. Nenhuma notícia ou reportagem contrárias ao sistema poderiam ser publicadas em jornais, revistas ou transmitidas nos programas de rádio. Aqueles que arriscassem a criticar o governo poderiam ser perseguidos, presos e até condenados à morte.
- e) Propaganda: Os líderes dos governos totalitários usaram os meios de comunicação para divulgar suas ideias. Os discursos dos líderes eram transmitidos nos programas de rádios, as propagandas publicadas nos jornais, revistas e livros escolares e desfiles militares eram realizados para mostrar o poder bélico do governo.
- f) Violência contra as minorias: Na Alemanha, por exemplo, os nazistas perseguiram judeus, ciganos, homossexuais, deficientes físicos os levando aos campos de concentração. Muitos morreram por não pertencerem a raça ariana, considerada pelos alemães como a superiora.

- g) Anticomunismo: Estes governos se colocaram contra os governos socialistas. Defendiam o capitalismo, tanto que obtiveram apoio político e financeiro de banqueiros, ricos comerciantes e empresários.

b) O Caso Alemão – O Nazismo

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, uma grave crise econômica atingiu a Alemanha. Por isso, uma série de medidas foram tomadas para combater a desvalorização da moeda nacional e reestruturar o país após o conflito mundial.

Neste contexto que surgiu o partido nacional-socialista dos trabalhadores alemães, em 1920. Esse partido, conhecido como nazista, adotou a suástica como símbolo e se tornou o mais popular na Alemanha a partir da década de 30.

As características do partido nazista estão inseridas dentro do contexto das características dos governos totalitários. Porém, além das citadas, os nazistas tinham como meta:

- ⇒ O antissemitismo: o ódio aos judeus – a quem Hitler atribuía a culpa por vários problemas que a Alemanha enfrentava, sobretudo os de ordem econômica. Fato este que culminou com o holocausto que levou a morte de seis milhões de pessoas nos campos de concentração tendo, dentre elas, a maioria de judeus.
- ⇒ Racismo: Associado ao antissemitismo estava a noção da superioridade do homem branco germânico, ou da raça ariana, e a construção de um “espaço vital” para que esta raça continuasse a construir um grande império;
- ⇒ O espaço vital: Esse espaço compreenderia as vastas regiões do continente europeu que, segundo os planos de Hitler, deveriam ser invadidas e conquistadas pelos germânicos por conta da superioridade destes perante os outros povos.

As ideias de Hitler convenceram grande parte da população alemã que relacionou a sua figura de líder a uma garantia de uma Alemanha próspera e triunfante. Essas características do governo nazista conduziram a Alemanha a Segunda Guerra Mundial – guerra esta mais sangrenta que a anterior.

c) As Charges – O caminho alemão durante a Segunda Guerra



A charge representa a ideia de Hitler de conquistar territórios e formar a Grande Alemanha – ter o seu espaço vital composto por alemães da raça ariana – e dominar o mundo.



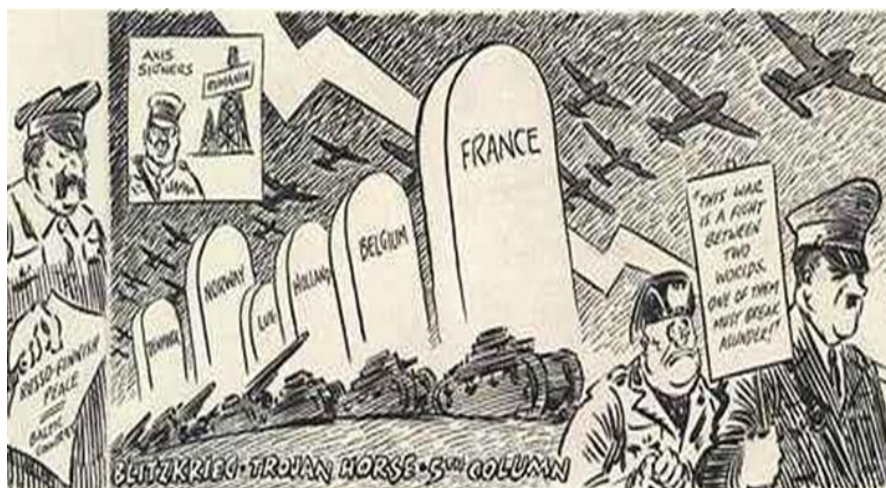
A charge acima representa a tomada dos alemães na Tchecoslováquia. A ideia inicial de Hitler era o de anexar a região dos Sudetos, na Tchecoslováquia. A Conferência de Munique, reunião entre Alemanha, Itália, França e Inglaterra, permitiu a tomada dos Sudetos por Hitler que, ao final, descumpriu o acordo e tomou terras que não estavam no acordo assinado em Munique.



A charge acima representa o Pacto de Não-Agressão entre Alemanha e União Soviética. Neste pacto Hitler e Stalin assumiram o compromisso de um não atacar ao outro no período de 5 anos. Porém, mais tarde, os alemães não cumprem com o acordo e invadem a União Soviética em 1941.



A charge representa a invasão alemã à Polônia – Através deste ato é iniciada a Segunda Guerra Mundial em 1939. Os alemães utilizaram da neutralidade russa conseguida pelo pacto de não agressão e da passividade de Inglaterra e França diante dos atos dos alemães até então realizados. Porém, após o ataque do exército nazista à Polônia no dia 1 de setembro de 1939, França e Inglaterra declararam guerra aos alemães.



A charge acima mostra a tática alemã da guerra relâmpago onde o exército nazista atacava com seus principais elementos de guerra: melhores armas, tanques de guerra e utilização de sua força aérea. Desta forma, a Alemanha conquistou Noruega, Dinamarca, Bélgica e França em poucos meses.



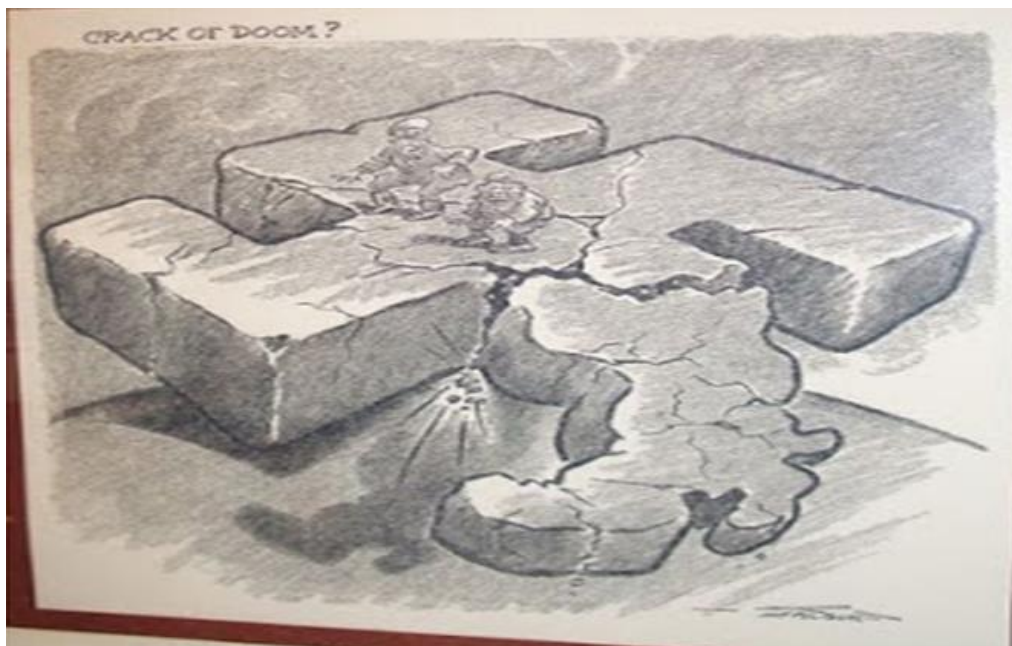
A imagem acima aponta para o embate entre ingleses e alemães. Na chamada Batalha da Inglaterra, em 1940, os alemães não conseguiram o mesmo êxito conquistado anteriormente na tomada de vários países. Como vemos, Hitler, como atacante, chuta ao gol, mas todas as bolas são defendidas pelos ingleses, representado pelo primeiro ministro inglês – Churchill.



A charge acima representa a derrota do exército nazista na Batalha de Stalingrado, na União Soviética, em 1942. Na imagem nota-se a fragilidade dos soldados alemães após um grande período de guerra e, além disso, foram vitimados pela fome e pelo frio.



A imagem acima mostra Hitler momentos antes de seu suicídio. Após a invasão dos russos e o ataque inglês na outra frente, Hitler não suportou a humilhação da derrota e comete o suicídio.



A imagem acima aponta para a derrota dos governos totalitários na Segunda Guerra Mundial – a suástica, símbolo nazista, se mostra destruída juntamente com a representação do mapa da Itália – evidenciando a derrota do fascismo.

Análise do trabalho pelo professor das turmas

O grupo teve como objetivo avaliar o caminho da Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial contado pelas charges que foram trabalhadas pelo professor durante as aulas. O desenvolvimento do trabalho ficou dividido em três momentos importantes inseridos no contexto da Segunda Guerra Mundial: 1- Os governos totalitários – Fascismo e Nazismo, 2- O caso alemão – O Nazismo e 3- As charges – O caminho alemão durante a Segunda Guerra.

As charges utilizam-se de ilustrações contendo caricaturas de personagens que são feitas com o objetivo de satirizar acontecimentos que marcaram um momento da história. O recurso das charges foi criativo já que as sequências utilizadas na organização das ilustrações se complementaram e contaram a trajetória da Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial.

O grupo soube compreender as mensagens contidas na sátira de cada charge. Este recurso de interpretação requer um domínio apurado sobre o assunto já que as associações nem sempre são de fácil assimilação a seus leitores. Vale ressaltar que a tarefa escolhida pelos alunos-autores revelou um grande desafio na

forma em que a apresentação foi pensada pelo grupo. Os documentos utilizados durante as aulas e nas pesquisas realizadas se revelaram de grande valia já que possibilitaram um eficiente domínio das categorias históricas trabalhadas. O letramento em História resultou numa efetiva relação entre a leitura de imagens, a interpretação dos documentos históricos com uma produção textual de qualidade. O grupo conseguiu com êxito contar a cronologia alemã na Segunda Guerra Mundial de forma inventiva revelando uma alternativa interessante para a exposição do conteúdo.

Análise do trabalho pelos professores avaliadores

A professora Clarissa Fernandes do Rêgo Bastos formulou um relatório avaliativo sobre o trabalho do grupo que apresentou o tema “*A Segunda Guerra Mundial em charges – a trajetória da Alemanha*”. O relatório avaliativo coloca:

“O grupo buscou compreender através das charges o fortalecimento da Alemanha através de Hitler e do regime nazista. O trabalho foi estruturado observando as causas e características do nazismo na Alemanha e do conceito de totalitarismo.

O aluno Igo Souza da Silva demonstrou domínio de conteúdo e interesse sobre o tema abordado realizando uma ótima interpretação das charges apresentadas como documentos históricos. Eu adorei a forma com que a Segunda Guerra foi contada através das charges pontuando a cronologia dos fatos de forma irônica e irreverente.”

O relato revela que durante a apresentação do aluno Igo Souza da Silva foi identificado o domínio dos assuntos trabalhados a partir das charges escolhidas pelo grupo. A crítica criativa e bem humorada característica das charges gerou interesse da turma, dos avaliadores e do professor pela maneira como a apresentação foi estruturada e desenvolvida.

2.7 - O Caderno de Historia

Os trabalhos analisados revelam o resultado do processo de desenvolvimento de leitura e produção textual que gerou o letramento em História dos alunos que participaram do projeto. Alguns pontos foram fundamentais para essa conquista, tais como: a interação aluno-professor que possibilitou aos discentes o contato com documentos e textos importantes que contribuíram para uma nova visão dos fatos históricos, a abertura para que estes alunos pudessem contar por palavras ou em produções textuais suas visões sobre o que leram e a utilização do livro didático da escola.

Há de se destacar que os livros didáticos, a partir da influência de seus autores, exercem uma importante contribuição para o letramento dos alunos. Uma nova visão sobre os episódios históricos é constatada através das leituras.

[...] Assim, os autores ao produzirem livros didáticos, interpretam as orientações oficiais, ou seja, reelaboram segundo as suas ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos professores, buscando atraí-los para seu consumo. Discursos oficiais e não oficiais são hibridizados, bem como formas de organização curricular, muitas vezes reproduzidas de modo naturalizado pelos professores. (MONTEIRO, 2009, p.176)

Outros agentes influenciadores contribuem para a construção do letramento dos alunos. As ideias e concepções trabalhadas pelos autores dos livros didáticos muitas das vezes são as primeiras a que os alunos passam a ter um contato mais direto. A partir da leitura de suas ideias é que o aluno busca outras fontes de pesquisa para confrontar ou consolidar uma interpretação pessoal. A sala de aula torna-se muitas vezes o primeiro espaço de contato dos alunos com os conceitos históricos ensinados pelos professores a partir da leitura do livro didático e dos recursos textuais ou visuais levados para o enriquecimento da aula.

É importante ressaltar que a autonomia do discente não deve ser confundida em deixá-lo livre para pensar o que ele quiser. A história ensinada tem o professor como um personagem de destaque que dentro da sala de aula encontra no livro didático o suporte necessário para consolidar um pensamento ou ideia. Os recursos didáticos oferecidos revelam que o objetivo do professor deverá se ater a

fazer com que seu aluno compreenda e aprenda as categorias históricas trabalhadas dentro do espaço escolar.

O Caderno de História proposto como produto final desta pesquisa surgiu com a ideia de fazer com que os próprios alunos pudessem ser autores sobre os diferentes temas trabalhados em sala de aula. Este recurso não teve como finalidade dar ao aluno uma autonomia ilimitada que desse a ele uma oportunidade de criar textos que fugissem às realidades dispostas nas diferentes fontes históricas trabalhadas. A produção textual de cada grupo deveria ter como base uma pesquisa historiográfica relevante que contribuísse para a qualidade de seus textos e de uma apurada visão crítica sobre os fatos. A partir dessas diferentes leituras, os discentes deveriam refletir sobre os temas e escreverem a partir de suas próprias interpretações.

A ideia assumiu um caminho que foi dividido em quatro momentos importantes: o aluno-leitor, o aluno-escritor, o aluno-autor e o aluno-contador de História. O primeiro passo possibilitou o primeiro contato dos discentes com as diferentes fontes históricas trabalhadas em sala de aula (charges, fotos, documentos e livro didático) dos temas referentes ao conteúdo do nono ano. Esse momento foi de grande relevância já que ele orientou os alunos nas escolhas de seus respectivos temas para os trabalhos.

A partir do momento que assumiram seus temas e tiveram contato com todas as suas fontes de pesquisa, os discentes começaram a produzir as suas análises a partir de suas produções textuais. Essa etapa permitiu que eles pudessem se expressar tendo como base de seus pensamentos os autores consultados nos documentos, livros didáticos e sites. O desenvolvimento destes textos revelou a construção de alunos-escritores de História. O contato direto com as informações encontradas permitiu a elaboração de reflexões, ideias e opiniões que demonstraram que os temas abordados foram apreendidos. O conhecimento foi adquirido e o letramento em História alcançado.

Desta maneira, os alunos tornam-se escritores de História já que vão consolidar a sua autonomia a partir do momento que se constituírem letrados em História. O aluno-escritor vai exercer um papel importante ao desenvolver a sua produção textual. Ao construir os seus pensamentos textualmente, teremos documentos que nos permitirão entender como aquele aluno compreendeu os temas tratados em aula. O conhecimento adquirido pelos alunos terá uma função

importante: permitir que os professores trabalhem com as múltiplas referências constituídas dentro da sala de aula criando possibilidades de promover debates, discussões e diálogos que desenvolvam ainda mais a capacidade argumentativa dos seus discentes.

2.8- De alunos- autores à contadores de história

Voltamos ao professor Ilmar Rohloff de Mattos (2006), com o seu artigo *“Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino aprendizagem de História”* que, como vimos, destacou a importância da “Aula como Texto” tendo o professor de História como autor de novas identidades, construtor de cidadanias e um ressignificador de memórias.

Mattos (2006) parte da sentença de François Furet que “Fazer história é contar uma história” para determinar que “professores e escritores de história contam uma história; ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores: ambos fazem história.” Desta forma, Mattos (2006) afirma que todo professor parte da condição de leitor para que atinja a sua condição de autor. As produções historiográficas daqueles que escrevem a História tornam-se fundamentais para a construção de um autor.

Somente aquele que lê o texto parece se completar plenamente; e um autor em particular já não mais detém o monopólio do texto que produziu (...). Qualquer que seja o suporte, qualquer que seja a referência dos textos que lhes são oferecidos, é ao leitor que parece caber o papel privilegiado, porque a leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados. E, mais do que nunca, o leitor se mostra capaz de transitar entre o mundo da leitura e a leitura do mundo. (MATTOS, 2006, p.10)

A aula é resultado da leitura dos textos historiográficos que é construída a partir da apropriação do professor sobre o tema formando, assim, um novo texto. A partir deste momento o professor torna-se autor que vai se dirigir dentro da sala de aula a novos leitores, que são os alunos, que vão produzir outros novos textos. Portanto, tornar a Aula de História como texto torna-se condição imprescindível para que o professor assuma o papel de autor.

O professor torna-se um construtor de um texto de história que será direcionado a todos os seus alunos. Da sua proposta de leitura do passado surge uma história nova fruto da interação professor-aluno que possuem experiências, realidades, leituras e visões de mundo diferentes.

Mattos (2006 p.11) afirma que “por meio de uma aula, também se conta uma história; que ao se contar uma história por meio de aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores”. Desta forma, podemos destacar que a construção de uma autoria dentro do campo da História resulta na ação de se contar a História, por meio de uma aula. Os textos historiográficos possibilitam diferentes leituras que são ensinadas e, portanto, contadas a um novo grupo de leitores.

Tendo como base as reflexões dispostas no artigo de Mattos (2006) entendo que o papel desempenhado pelo professor na sala de aula promove a formação de novos leitores de História. A ideia me permitiu pensar que alunos também podem contar História. As aulas e as leituras dos textos historiográficos os levam a apropriações e produções de significados que permitem que eles também façam História.

Como vimos anteriormente, o Caderno de História possui cinquenta e três páginas e foi dividido em oito capítulos. Eles foram divididos da seguinte forma: **Capítulo 1:** O caso da Itália na Primeira Guerra Mundial; **Capítulo 2:** A Revolução Russa – A Guerra Civil; **Capítulo 3:** O Domingo Sangrento Russo; **Capítulo 4:** O horror do Holocausto; **Capítulo 5:** As memórias da Segunda Guerra Mundial; **Capítulo 6:** A Segunda Guerra Mundial em charges – A trajetória alemã; **Capítulo 7:** Propaganda Infantil no Fascismo; **Capítulo 8:** Os efeitos das bombas em Hiroshima e Nagasaki

Todos os capítulos foram produzidos tendo como base os textos dispostos no livro didático, em sites e documentos disponibilizados pelo professor e pesquisados na internet. A produção textual dos alunos teve uma reconhecida base historiográfica como instrumento imprescindível para a formação dos alunos-escritores. Mattos (2006 p.11) afirma que a “história começa na escrita (...) sem documentos não há história” e, desta forma, a leitura realizada pelos alunos

permitiu as apropriações necessárias sobre os temas e abriu caminhos para os questionamentos e concordâncias com os autores lidos.

Os discentes ao concluírem seus trabalhos também podem ser considerados autores. A singularidade de cada uma das produções textuais demonstra visões, apropriações e questionamentos sobre os fatos históricos escolhidos. As relações efetuadas entre o que foi lido pelas diferentes fontes históricas, interpretado e visto nas aulas levaram a formação de alunos-autores.

O texto escrito pelos discentes resultou nas apresentações orais feitas aos professores Clarissa Fernandes do Rêgo Barros e Vinícius Ferreira Natal, ao professor de História da turma e aos alunos presentes na sala de aula. As apresentações revelaram o domínio das categorias históricas. Os alunos partiram da condição de leitores a autores e tornaram-se contadores de História. Enfim, alunos também fazem história: os envolvidos na pesquisa fizeram História e contaram História por meio de uma aula.

As imagens a seguir mostram o espaço em que os alunos-autores e contadores de história puderam apresentar seus trabalhos. As carteiras foram substituídas por cadeiras para que as duas turmas pudessem se alocar na sala de aula com mais conforto. Ao fundo da sala havia uma grande mesa onde os professores convidados ficaram para avaliar os trabalhos dos oito grupos das turmas 900 e 901. Composto o espaço próximo ao quadro os grupos apresentaram seus textos e as imagens utilizadas nas suas produções. Houve debates, discussões e uma enriquecedora troca de ideias e experiências que contribuíram para a qualidade das apresentações. O texto como aula revelou novos contadores, autores e formadores de História.

Imagem 1: Apresentação do tema: “As memórias da Segunda Guerra Mundial”



Como podemos observar na imagem, os alunos Bianca Oliveira Guimarães e David da Silva Jardim contaram a sua História para uma atenta e curiosa turma que aguardava com expectativa os temas que seriam abordados pela dupla de contadores de História. Para lembrarmos, os dois alunos abordaram oralmente o tema dos relatos dos sobreviventes da Segunda Guerra Mundial. As memórias das cartas encontradas se revelaram um importante e precioso material para trabalhar o assunto da Segunda Guerra Mundial. Contar a história da guerra utilizando como instrumento os relatos de quem participou dela foi de uma criatividade que se revelou eficiente por aguçar a curiosidade daqueles que assistiram a apresentação.

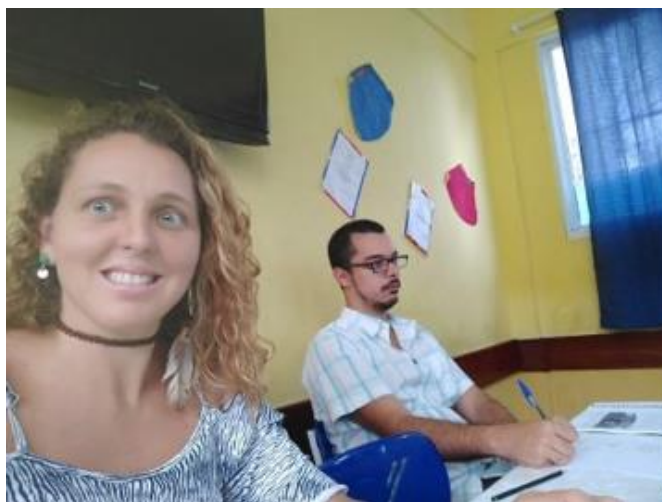
Os alunos apresentaram seus temas em pé, à frente do quadro, utilizando as imagens dos slides para debater com a turma e professores o que perceberam como relevantes à construção do conhecimento histórico. O nervosismo foi vencido pela confiança apresentada. A leitura das memórias escolhidas foi contada ao mesmo tempo em que apareciam às imagens dos episódios da Segunda Guerra. A associação relato – imagens foi um ponto positivo na apresentação e serviu como um facilitador para o entendimento dos assuntos trabalhados durante a apresentação.

Imagem 2: Apresentação do tema: “A Revolução Russa - A Guerra Civil”



A imagem mostra a apresentação dos alunos Christian Pereira Nunes e Júlio César Santos Aguiar que contaram sobre a Guerra Civil no contexto da Revolução Russa. O debate entre os alunos e o professor da turma é visto na foto e revela uma enriquecedora troca de experiências.

Imagem 3: Professores Avaliadores



A imagem acima mostra os professores avaliadores Clarissa Fernandes do Rêgo Barros e Vinícius Ferreira Natal durante uma das apresentações de um dos grupos. Na mesa cada avaliador recebeu um Caderno de História e um formulário para escreverem suas considerações sobre as apresentações. O desempenho dos

alunos, a clareza das apresentações, a relevância dos temas e a qualidade das produções textuais foram os pontos avaliados pelos professores.

Imagem 4: O Caderno de História sendo mostrado a turma 900



A imagem mostra o professor abrindo o dia das apresentações junto à turma 900. O Caderno de História, com a junção de todas as produções textuais, foi apresentado aos alunos. Vale destacar na foto a disposição da sala e o local onde alunos e professores avaliadores se posicionaram durante as apresentações.

Houve nesse momento um sentimento de orgulho e emoção por parte dos alunos e do professor. Muitos tiveram pela primeira vez a prova de que eram capazes. Eles se sentiram incluídos numa História até então vista como distante de suas realidades. Fazer parte dessa construção da História como autores os fizeram perceber que existem enquanto cidadãos e como agentes participativos de um conhecimento. A dificuldade inicial para a execução do projeto teve uma culminância amadurecida de alunos que passaram a acreditar que poderiam alcançar seus objetivos até então muito distantes de suas realidades.

2.9 – Considerações finais dos alunos e avaliadores sobre as apresentações.

Como vimos, algumas perguntas foram formuladas para que os alunos pudessem avaliar as suas apresentações, expressarem as suas considerações sobre o trabalho desenvolvido e a contribuição que a produção do Caderno de História promoveu na construção deles como cidadãos. Vale ressaltar que os alunos não

foram obrigados a responderem o formulário de perguntas. Desta forma, fica explicado o motivo de alunos de alguns grupos não aparecerem com seus depoimentos. Vou destacar algumas perguntas feitas e reproduzir as respostas mais relevantes:

- a) Como foi receber no ano de 2016 um novo professor de história no meio do ano letivo? A receptividade foi boa?

A aluna Bianca Oliveira Guimarães, da turma 900, respondeu da seguinte forma:

“Na realidade foi bem horrível receber uma pessoa (o professor) que eu mal conhecia para dar aula. Eu fui uma das que detestou em recebê-lo. Eu não tinha a mínima ideia do que ele falava. Ele chegou mudando tudo. Então foi muito difícil recebê-lo.”

O aluno Júlio César Santos Aguiar, da turma 901, respondeu da seguinte forma:

“No começo foi um pouco difícil pelo fato do professor já ter entrado quase no meio do ano, mas depois de algumas semanas foi bem tranquilo. A nossa turma não recebeu o professor muito bem, mas ele foi bem legal com todos nós”.

O aluno Christian Pereira Nunes, da turma 901, respondeu da seguinte forma:

“No começo foi difícil se habituar a nova maneira de estudar história. Antes estudávamos uma história que decorávamos as perguntas e fazíamos a prova. Quando o nosso professor assumiu nos apresentou uma história totalmente diferente em que se desenvolviam melhor as respostas”.

Os relatos confirmam a dificuldade encontrada pelo professor pela não aceitação das turmas a um novo modelo de trabalho. Foram necessárias muitas conversas para que houvesse a compreensão das turmas de que o método do trabalho contribuiria para o desenvolvimento deles como cidadãos transformadores. Os termos utilizados pelos alunos, tais como: “história

totalmente diferente” e “Ele chegou mudando tudo” revelam que a metodologia do questionário e da “decoreba” foi suprimida para a utilização da leitura e escrita como importantes instrumentos para o ensino da História.

- b) A leitura e a produção textual em História contribuíram para o seu desenvolvimento como cidadão?

O aluno Christian Pereira Nunes, da turma 901, respondeu da seguinte forma:

“Sim, lendo os textos que o professor passava desenvolvíamos uma melhor resposta além de conhecermos fatores que foram essenciais no passado. Teve também o fato mais importante que foi o amadurecimento da escrita não só em história como em outras matérias.”

O aluno Júlio César Santos Aguiar, da turma 901, respondeu da seguinte forma:

“A leitura e a produção de texto contribuíram muito no meu desenvolvimento na matéria de história. Agora consigo desenvolver melhor as minhas respostas”.

A aluna Yasmin Barreto Braz Mauri, da turma 900, respondeu da seguinte forma:

“Sim. Contribuiu e muito. Com a leitura eu consigo interpretar as coisas mais facilmente e com a produção de texto eu consigo deixar bem claro aquilo que eu consegui interpretar”.

A aluna Nayury da Silva Gomes, da turma 901, respondeu da seguinte forma:

“Sim. Serviu para alguns erros de português serem corrigidos, melhorar a escrita e no meu desenvolvimento”.

Os relatos destacados apontam que os alunos identificaram uma importante melhora na escrita e interpretação de textos a partir das novas práticas adotadas pelo professor. O que foi mal recebido inicialmente se tornou, com o tempo, positivo para os alunos. Houve uma perceptível melhora na leitura e escrita e, com isso, facilitou o desempenho dos alunos em todas as matérias escolares. A contribuição do trabalho não ficou restrita ao campo da História.

c) O que você achou sobre o trabalho de produção do Caderno de História?

O aluno Júlio Cezar Santos Aguiar, da turma 901, respondeu da seguinte forma:

“Foi muito interessante essa experiência que tivemos, agora temos a certeza de que somos capazes de fazer um excelente trabalho. Foi muita responsabilidade só de pensar que o professor acreditou em nós. Mas conseguimos desenvolver o trabalho bem”.

A aluna Bianca Oliveira Guimarães, da turma 900, respondeu da seguinte forma:

“Eu achei incrível a ideia do professor (...) de alguma forma isso contribuiu mais com nosso aprendizado e o essencial: ele nunca deixou de acreditar que éramos capazes de fazer isso”.

O aluno Christian Pereira Nunes, da turma 901, respondeu da seguinte forma:

“Achei uma oportunidade de fazer com que todos os alunos envolvidos experimentassem como é ser autor de um livro de história”.

Os relatos revelam o receio que alguns alunos tiveram com a responsabilidade em desenvolver as suas produções textuais. O termo “*acreditar*

em nós” apareceu por duas vezes numa perspectiva de que dentro daquele espaço escolar havia alunos que não confiavam em suas capacidades e se inferiorizavam diante da realidade em que viviam. Há também que se destacar que um dos alunos usou o termo autor para se referir à produção de sua obra. Ele teve a consciência de que sua pesquisa passaria a partir daquele momento a ser considerada como uma nova fonte de informações; uma nova fonte histórica.

d) O que é ser um autor para você?

O aluno Christian Pereira Nunes, da turma 901, respondeu da seguinte forma:

“Para mim ser um autor é poder contar feitos ocorridos no passado de uma forma que todos entendam que eles foram essenciais para mudar o mundo em que vivemos e que também existem visões diferentes da minha e são autores com ideologias totalmente diferentes da minha”.

A aluna Bianca Oliveira Guimarães, da turma 900, respondeu da seguinte forma:

“Eu acho que ser um autor é você expor suas ideias e expor aquilo que sente: é pensamento ou talvez modo de entender algo”

O aluno Guilherme Fernandes, da turma 900, respondeu da seguinte forma:

“É ser um cara cheio de ideias que se passa para o papel”

Os relatos destacados são interessantes, pois mostram alguns pontos importantes que foram retratados nessa pesquisa. O aluno Christian Pereira Nunes teve a percepção de que os fatos históricos têm o poder de transformar o mundo em que vivemos. Outro ponto relevante foi a percepção de que os documentos que serviram de pesquisa possuem ideias diferentes que confrontaram com as ideias defendidas pelo aluno. A atenção dada às leituras possibilitou a visão de que cada

texto tem a singularidade do autor em suas frases que revelam diferentes visões sobre um mesmo assunto.

Outros alunos associaram a ideia de autoria a algo criado por eles a partir do que aprenderam com as aulas e leituras feitas durante o ano. Os termos “expor as suas ideias” e “colocar no papel” permitem associarmos a uma apropriação das aulas de forma individualizada. Há uma referência de que as produções textuais nasceram a partir das ideias apropriadas dos alunos que assumiram suas interpretações como suas verdades. Ao escreverem as suas visões sobre os temas escolhidos esses alunos só queriam fazer História. E fizeram.

- e) Para você o que era a matéria história até o oitavo ano e o que se tornou a partir do nono ano? O seu gosto pela matéria mudou?

O aluno Christian Pereira Nunes, da turma 901, respondeu da seguinte forma:

“A matéria de história no oitavo ano era uma história chata e nada interessante. A professora passava perguntas no quadro e decorávamos para a prova. No nono ano foi totalmente diferente. Nós líamos os textos e desenvolvíamos mais as respostas. Com isso a prova e a matéria se tornavam mais interessantes. O meu gosto pela matéria mudou. Eu não gostava, mas no nono ano se tornou pra mim a melhor matéria”.

A aluna Bianca, da turma 900, respondeu da seguinte forma:

“Na realidade aquilo que estudávamos não era bem história. Quando é história aprendemos algo. Tudo era decoreba. (...) Quando o Thiago chegou na escola ele mudou tudo. Quando digo tudo é realmente tudo. Essa mudança foi boa porque hoje eu posso dizer que uma pequena parte da história eu aprendi. O meu gosto pela história mudou. Agora é bem mais interessante. Eu acho que a partir do momento que você começa realmente a aprender algo a matéria acaba sendo interessante”.

O aluno Júlio César Santos Aguiar, da turma 901, respondeu da seguinte forma:

“A matéria de história até o oitavo ano era a história em que todos decoravam as perguntas e as respostas para fazermos a prova. Quando a professora mudava as perguntas eu não sabia mais o que fazer, mas no nono ano com o novo professor a minha visão por história mudou. Agora aprendemos como fazer uma prova sem o professor precisar passar o questionário. O meu gosto por história mudou completamente. Antes achava história um tédio, mas agora é a melhor matéria”.

O aluno Yasmin Barreto Braz Mauri, da turma 900, respondeu da seguinte forma:

“Para mim até o oitavo ano a matéria história era só *decoração*. A partir do nono ano a matéria deixou de ser *decoração* e virou entendimento. O meu gosto pela matéria mudou muito. Antes eu achava muito chata e cansativa. Hoje em dia eu considero a História uma das minhas melhores matérias”.

O aluno Guilherme Fernandes, da turma 900, respondeu da seguinte forma:

“História no oitavo ano era só *decoração* e a partir do nono ano eu comecei a entender história com os textos e com as explicações do Thiago. Mudou, pois com a chegada do Thiago as aulas ficaram mais interativas e eu comecei a gostar mais da matéria”.

A aluna Nayury da Silva Gomes, da turma 901, respondeu da seguinte forma:

“Até o oitavo ano eu achava muito chata a matéria de história por ser muito extensa. Já no nono ano com a explicação do professor comecei a me interessar e não achei tão chata quanto eu pensava que era. (...) eu

percebi que essa matéria de história não bastava escrever, mas entender os conteúdos”.

Os relatos identificam que estes alunos até o oitavo ano tiveram aulas de História engessadas no modelo tradicional de questionários e memorização de respostas. Não havia um trabalho com leitura, produção textual e aulas expositivas que permitissem a participação dos alunos nas discussões. Este modelo ultrapassado impossibilitou o gosto dos alunos pela história e potencializou o desinteresse pela matéria. Os métodos trabalhados na dissertação de leitura, escrita e letramento se revelaram eficientes para fomentar o gosto dos alunos pela história. O empenho em vencer as dificuldades encontradas inicialmente se mostraram eficientes ao fazer com que os alunos acreditassem em suas próprias capacidades e percebessem que a contribuição do estudo da história não serviria apenas para dentro da sala de aula, mas para a vida. Os alunos saíram do nono ano com sentimento de cidadãos integrados com uma realidade que desconheciam.

A visão política de mundo adquirida encheu de esperança corpos desacreditados e excluídos dos seus próprios direitos. Não permiti-los ao acesso a um ensino de qualidade é privá-los dos seus direitos. Não fazer a história como um instrumento de transformação é negar a sua própria existência; é negar a formação ativa cidadã dos alunos. A leitura permite o contato dos indivíduos com outras realidades, mundos e ideologias. A História tornou os alunos da escola Vereador Edemundo Pereira de Sá Carvalho autores e contadores de História. Seguiram o caminho para o ensino médio com o desejo de continuarem lendo, compreendendo e transformando o mundo em que vivem e, com isso, fazendo História.

Relatório apreciativo final da Professora Clarissa Fernandes do Rêgo Barros

O relatório abaixo foi feito pela Dra. Clarissa Fernandes do Rêgo Barros sobre suas impressões e conclusões identificadas nas apresentações das turmas

900 e 901 da Escola Municipal Vereador Edemundo Pereira de Sá Carvalho dos trabalhos ministrados pelo professor Thiago Saldanha Lacerda.

“O HISTORIADOR, A SALA DE AULA E A HISTÓRIA COMO FORMAÇÃO PARA CIDADANIA”.

Por Dra. Clarissa F. Do Rêgo Barros

O ofício do historiador segundo Marc Bloch, é “Ler, escrever e contar”. Esta prática de registro do passado para compreender o presente e reinventar o futuro, ganha pragmatismo na educação e, em especial, em sala de aula com o ensino da História.

Ser um professor de História demanda uma responsabilidade ainda maior quando ler, escrever e contar tornam-se práticas pedagógicas e didáticas, e inserem-se em uma dinâmica na qual o estudo da História assume um entendimento crítico, humano e empírico de uma formação voltada para cidadania.

No cenário de sucateamento das escolas públicas do país, a desmotivação de muitos docentes soma-se à realidade de precariedade estrutural das instituições, levando a educação a transformar-se em um ato de reprodução das desigualdades de classe e raça. Haja vista que o cotidiano em sala de aula estimula a continuidade de um ensino mecanicista, enciclopédico e distante da realidade cultural, social, étnica dos alunos. Porém, o ofício do historiador, característico de poucos professores de História, consegue transformar a realidade de desmotivação docente e discente do ensino da História factual e “decoreba” em um processo de construção de indivíduos críticos, autores e contadores da História.

Fui convidada pelo amigo Thiago Saldanha Lacerda, mestrando da PUC-RIO e professor de História da Escola Municipal Vereador Edmundo Pereira de Sá Carvalho para acompanhar e avaliar o trabalho de História desenvolvido e realizado por ele com alunos do 9º Ano.

O trabalho possui singularidade e relevância em diversos aspectos. Primeiro por ser um projeto de autoria e contação de histórias realizado com jovens, surgido a partir do interesse e escolha temática dos alunos, em escrever e aprofundar conhecimentos sobre a história contemporânea estudados em sala de aula. A experiência didática e pedagógica deste projeto está sendo relatada e analisada, teórica e empiricamente, na dissertação de mestrado intitulada: *“Leitura, escrita e letramento no Ensino de História. A formação de alunos autores, escritores e contadores de história”*, orientada pela querida Profa. Máisa Sá.

Outra questão que ganhou maior centralidade e expectativa em mim quanto a participar deste trabalho, foi o fato de tratarem-se de alunos de uma escola municipal localizada na zona rural de Araruama. Eu ficava pensando sobre quais seriam os temas escolhidos pelos grupos? Como havia sido organizado o trabalho pelo professor? E de que forma os alunos receberiam dois professores e historiadores de fora para avaliá-los?

No dia 01/11/2017 saímos cedinho de carro rumo à Araruama. Um sentimento de reencontro, de uma amizade de dois jovens estudantes de história – Thiago e eu; agora professores, dividindo experiências de sala de aula, saberes, utopias e sonhos que envolvem o entendimento do processo de ensino da história como um letramento humano do papel do indivíduo, da importância do estudo do passado para transformar o presente de forma crítica, e de compreender a educação como um movimento para formação cidadã.

Quando chegamos na escola fui recebida de forma calorosa pela diretora e demais professores. A apresentação do trabalho do 9º ano de História havia sido transformada em um evento de confraternização e celebração de toda escola. Muita ansiedade, alegria e nervosismo por parte dos alunos e curiosidade ao mesmo tempo em conhecer e compreender o que nós, historiadores, estávamos fazendo ali.

Antes de iniciar as apresentações, Thiago nos entregou um material que incluía todos os trabalhos redigidos pelos alunos e agrupados em forma de livro. Os alunos tomaram conhecimento de que juntos haviam escrito um livro de História no dia da apresentação dos trabalhos. O livro com textos foi impresso colorido, encadernado e entregue às turmas para que cada grupo pudesse ver seu trabalho de autoria e o resultado de uma verdadeira atividade realizada em grupo.

E observar um texto de autoria trouxe confiança aos alunos antes da apresentação e perante os professores convidados.

A temática dos trabalhos é um ponto importante a ser destacado em curtos tópicos comentados a partir das apresentações. São eles:

- **O caso da Itália da Primeira Guerra Mundial.** Um tema cujo interesse dos alunos surgiu da atitude da Itália em ter mudado de lado durante o conflito, deixando a Tríplice Aliança para lutar ao final da guerra com a Tríplice Entente.
- **A revolução Russa. A guerra civil.** O grupo trouxe uma reflexão temática sobre a compreensão da revolução comunista a partir de uma disputa de interesses de classe, destacando a conjuntura revolucionária e a guerra entre os bolcheviques e mencheviques.
- **O Domingo Sangrento.** Dando continuidade ao processo histórico que desencadeou a Revolução Russa em 1917, este trabalho refletiu sobre o Domingo Sangrento como um triste episódio de repressão do czar aos movimentos e reivindicações dos camponeses, operários e burgueses na Rússia czarista.
- **O horror do Holocausto.** Este tema abordou o Holocausto como uma consequência direta do antissemitismo e do nazismo na Alemanha, a partir do genocídio dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial nos campos de concentração.
- **As memórias na Segunda Guerra Mundial.** Este trabalho apresentou a análise e leitura de cartas de pessoas que viveram a guerra de ambos os lados do conflito como: civis da Rússia, Alemanha e Pearl Habor sobreviventes dos bombardeios, e relatos de vítimas dos nazistas que sobreviveram aos campos de concentração. Os alunos puderam interpretar diferentes documentos e refletir sobre a guerra sob uma perspectiva ampla e crítica acerca do fato histórico.
- **A Segunda Guerra Mundial em charges. A trajetória da Alemanha.** O trabalho apresentado com charges de época permitiu aos alunos entenderem a Segunda Guerra Mundial a partir de uma visão sarcástica e ao mesmo tempo crítica. Estes documentos históricos, cuja linguagem ganha centralidade através da imagem, deixaram os estudantes mais confortáveis em interpretar e explicar o momento histórico.

- **Propaganda infantil no fascismo.** A profundidade temática deste trabalho permitiu um debate interessante sobre o papel da educação sob um sentido doutrinador a partir das propagandas. Os alunos demonstraram por meio da interpretação de cartazes de época o sentido da propaganda como forma de reforçar o governo totalitarista enquanto um regime autoritário, nacionalista e centralizado na figura do líder. Foi muito interessante durante a apresentação o link e o debate que fizemos a partir de aproximações e diferenças com o Estado Novo.
- **Os efeitos das bombas atômicas nas cidades de Hiroshima e Nagasaki.** Este tema retomou o triste desfecho da Segunda Guerra Mundial após o lançamento das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki. Os alunos apresentaram e comentaram sobre os efeitos deste fato a partir de depoimentos de sobreviventes e do poema de Vinicius de Moraes: “Rosa de Hiroshima”.

Denominar-me como professora e historiadora neste momento de encontro com os alunos implicam em refletir sobre o papel atribuído aos dois professores de História convidados a assistir, avaliar e participar de um projeto de ensino de História, cujo objetivo foi analisar o processo de escrita e autoria em grupo de jovens estudantes da educação básica. E mesmo que profissionalmente, muitos historiadores não assumam este papel na carreira docente na Educação Básica, no momento em que me apresentei aos alunos, a perspectiva didático-pedagógica e historiográfica demonstraram de forma natural a unidade que juntas definem a prática e a docência necessária para ser um professor de História.

Caminhar e conhecer a escola me fez lembrar o processo de formação como historiadora, do tempo de escola enquanto aluna e da universidade como estudante de História. E em sala de aula assistindo as apresentações dos alunos refleti sobre a relevância do ensino da História, da troca de experiência com colegas. Os temas transversais trazidos pelos alunos sobre a atualidade e a realidade a qual estão inseridos, ratificaram a importância do ensino da História para além dos aspectos processuais e fatuais, intrínseco a formação humana e cidadã.

Além dos trabalhos terem apresentado temas de interesse dos alunos sobre questões relativas à historiografia sob uma perspectiva social, cultural e crítica,

durante as apresentações todos os trabalhos demonstraram um acompanhamento didático e pedagógico essencial do professor de História ao ensinar a ler, compreender e contextualizar os diferentes documentos utilizados pelos grupos para escrever e contar os fatos históricos.

Outro ponto importante a ser destacado foi que todas as apresentações suscitaram debates transversais relacionados à história do presente e a temas atuais, criando um ambiente de participação coletiva e troca de conhecimento entre professores e alunos. E ao longo de cada apresentação, eu e o outro colega convidado, levantávamos questões de forma alternada, trazendo diferentes interpretações dos documentos históricos apresentados, instigando frente ao posicionamento dos alunos, diversas perspectivas em relação aos temas abordados.

Portanto, o exercício de ler, escrever e contar a História é uma ferramenta do historiador e dos estudantes de história. A mediação do professor de História ao atribuir à prática pedagógica o uso de diferentes documentos históricos como recurso didático permite aos alunos refletir, ler aprender, escrever e contar a História entendendo o ensino da História como um processo de formação para cidadania, onde o aluno compreende o papel enquanto sujeito da própria História: crítico, engajado, político e humano. Enquanto professora e historiadora, considero, que esta experiência de vida consolidou a paixão por aprender e ensinar História.

Conclusão

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, mostrou que o ensino de História tinha um novo e importante objetivo: a formação para cidadania. A nova abordagem incentivou a discussão de temas transversais, tais como: ética, pluralidade cultural, trabalho, saúde entre outros. Azevedo & Stamatto colocam:

o que se observa é que tanto nas propostas curriculares de professores de História quanto no que finalmente foi publicado nos PCN, a história ensinada aparecia com o objetivo de formação para a cidadania e para tanto, dentro da sociedade complexa e plural que se dirigia para a escola e da aproximação buscada entre escola e universidade, a História passava a ser entendida como instrumento para leitura e compreensão do mundo. (AZEVEDO & STAMATTO, 2011, p. 15)

A transformação incentivada pelos PCNs possibilitou que os professores desenvolvessem a formação cidadã dos alunos. É importante destacar que essa cidadania deve ser ativa no sentido de formar indivíduos capazes de ler, compreender e transformar o mundo em que vivem. As práticas de letramento, no entanto, se constituem na história ensinada. Logo, ler, escrever e contar não podem ser analisados de forma isolada, mas inseridos dentro de um contexto no decorrer do aprendizado de modo a atuarem em conjunto num sentido relacional.

O projeto da criação do Caderno de História, ideia simples se contada de modo descontextualizado, tornou-se intenso e enriquecedor para um grupo de alunos que em toda a sua caminhada escolar esteve excluído de práticas que atuassem para o desenvolvimento de olhares críticos permitidos através da leitura e escrita. Foi também enriquecedor a mim, professor das turmas que foram realizadas o trabalho, que pude constatar o crescimento dos discentes enquanto cidadãos. Tenho a certeza de que eles saíram do ensino fundamental com o desejo de atuarem como transformadores da sociedade e empenhados para lutarem por seus direitos combatendo de forma consciente às injustiças impostas pelo Estado a nossa sociedade.

As produções textuais realizadas que foram acompanhadas pelas discussões em sala no momento das apresentações orais revelaram uma consciência crítica do dever deles, alunos, com relação aos seus direitos. Os temas

escolhidos foram fundamentais para a visão de uma realidade de mundo até então desconhecida por eles. A acomodação diante das injustiças sociais muitas vezes presentes no cotidiano daqueles alunos foi transformada em uma vontade de atuar como agentes garantidores dos seus direitos enquanto cidadãos brasileiros. Desta forma, a formação do Caderno de História, tendo como base as leituras e escritas realizadas, se revelou como um imprescindível elemento que contribuiu na formação de cidadãos críticos.

A produção do Caderno de História esteve vinculada a uma interação entre professores e alunos dentro da sala de aula. Convém ressaltar que essas trocas realizadas mobilizaram uma série de discussões envolvendo temas de diferentes vertentes, tais como: socioculturais, políticos, econômicos e culturais. Cabe então destacar que os fatos históricos discutidos em aula revelaram muitas vezes novas visões e reflexões tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Essas transformações na maneira de pensar e refletir revelam a própria concepção do ensino de história. A professora Ana Maria Monteiro vai se posicionar contrária a visão tradicionalista, memorialística e tecnicista e pensar o ensino da história como um “lugar”.

Lugar teórico, de produção e transmissão de saberes; ‘lugar de fronteira’: entre História e Educação, de confluência de e com outros múltiplos saberes, o que nos desafia permanentemente ao dever de vigilância ética, política e epistemológica ao atuar entre a necessidade de ensinar saberes referentes ao passado, ao mesmo tempo em que se contribui para desenvolver o pensamento e a reflexão crítica dos alunos, cidadãos atuantes na sociedade em que vivem; “lugar de memória”, na perspectiva que possibilita relacionar o vivido (memória espontâneas) com o ensinado/aprendido (saberes curricularizados, saberes ensinados, saberes aprendidos), rever saberes e compreensões que os tornam próprios e particulares, plenos de um saber do mundo na resistência, negações. Relação que põe em confronto diferentes culturas, visões de mundo. Cabe indagar: é possível ensinar história?”(MONTEIRO, 2007, p.3).

Ana Maria Monteiro vai destacar o ensino como um lugar de fronteira no sentido de um espaço de trocas em que se percebe muitas vezes o contato de pessoas de diferentes saberes e fazeres. Seja no espaço escolar ou não, essas trocas refletem a essência do ensino de história. O confronto de ideias possibilita uma

enriquecedora visão de mundo que influencia diretamente na formação de cidadãos mais críticos e atuantes na sociedade em que vivem.

O fato é que a compreensão do ensino de história como um “lugar de memória” vem acompanhada pela noção de “lugar de fronteira” revelando, assim, uma aproximação entre memória e história. O ensino de história vai confrontar os saberes vividos com os saberes que são ensinados e, desta forma, possibilitando novas visões de mundo que são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes de que seu posicionamento particular pode ser questionado e não aceito por outras pessoas. O diálogo entre pessoas que carregam diferentes visões de mundo é enriquecedor e possibilita novas reflexões e pensamentos. Neste debate é que a história vai se construindo e mostrando toda a sua pluralidade de opiniões, visões e reflexões sobre os diversos temas da história.

É importante enfatizar que a produção textual feita pelos alunos é a prova de que eles entenderam a importância do papel do ensino de história. A leitura, a escrita e o letramento trabalhados durante todo o processo da pesquisa abriu um caminho para que houvesse por parte dos alunos a conscientização da realidade do mundo em que vivem. Pensar e refletir a partir das leituras e discussões feitas em sala de aula abriu o horizonte de muitos alunos a poderem fazer uma melhor leitura de mundo. Entendo que o aluno que se mostra atento à realidade em que vive torna-se consciente de seus direitos e do seu papel na sociedade.

Vimos que trabalhar o conceito de história local foi um passo importante para darmos início ao trabalho pensado nessa pesquisa. Quando o autor Goubert nos coloca que a história local está associada a áreas de pequenos e médios municípios e que estas localidades carregam características individuais que muitas vezes fogem as generalizações impostas pela história, ele nos indica a importância de entendermos as experiências de vida destes indivíduos como uma maneira de pensarmos em estratégias para que as discussões levantadas em sala façam mais sentido para essas pessoas.

Aproximar a educação do aluno com a sua experiência de vida, aparece como uma forma de melhorar a qualidade do ensino. Ao trabalhar com Dewey, pensei em atuar em sala de aula tendo consciência da realidade local de vida desses alunos envolvidos na pesquisa. A ideia foi a de conhecer o aluno – sua realidade particular - para que, a partir dela, fosse possível trabalhar com outras realidades de localidades com dinâmicas diferentes das que ele está acostumado a

lidar. Dewey vai criticar o distanciamento dos conteúdos programáticos da realidade vivida pelo aluno e que isso é um dos motivos para que não haja dentro da escola uma aprendizagem efetiva destes discentes. Um dos desafios enfrentados foi o de fazer com que as experiências vividas pelos alunos fossem um caminho para o processo de aprendizagem. Desta forma, fazer com que a realidade escolar não fosse desinteressante ao aluno.

Acredito que o nosso dever enquanto professores de História é o de conscientizar nossos alunos de seus direitos e deveres na nossa sociedade. A nossa luta em busca de uma educação de qualidade está longe de acabar, e, com toda a certeza, engana-se quem acredita que vamos nos aquietar. É por um ideal de sociedade inclusiva, pela expansão da cidadania e pela empatia diante das diferenças que atuamos diariamente dentro de nossas salas de aula.

A formação de alunos-escritores, autores e contadores de História foi a constatação da minha grande conquista, até então, como professor de História. Receber o carinho e o respeito daqueles que conscientemente entenderam que a educação é o caminho para o desenvolvimento humano de todo indivíduo, é a certeza de que o projeto realizado na Escola Municipal Vereador Edemundo Pereira de Sá Carvalho deu certo.

O respeito às minorias e o ideal de justiça social são princípios que regem a nossa existência, e não podem ser apenas rascunhos de uma plataforma política. Enquanto muitos relativizam a importância da educação e nos tratam como um obstáculo para um objetivo maior, estamos por aqui, resistindo atrás de nossas barricadas e trincheiras. A História ensina, a História conscientiza e impede a cegueira coletiva. Por isso, somos vistos como uma grande ameaça. Porém é na dificuldade que mostramos nossa resistência. Tenho certeza de que não estou (ou estamos) sozinho(s). Com meus alunos-autores e contadores de História lutaremos por nenhum direito a menos!

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. *Antíteses*, v. 3, n. 6, jul. 2011

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. História Ensinada: produção de sentido em práticas de letramento. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ. Rio de Janeiro. 2011

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História local: Redescobrimos sentidos. In: *Revista de História*: [15]; João Pessoa, jul./dez. 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 1.ed. São Paulo, SP. Editora CORTEZ, 2005

_____ (2009). Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____. (org.). O saber histórico na sala de aula. – São Paulo: Contexto, 2009. – (Repensando o ensino).

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, Apologia da história, ou, O ofício de historiador. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL/MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos – História. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 1996.

BURKE, P. 1992e. A história como memória social. In: P. BURKE, *Omundo como teatro – Estudos de Antropologia Histórica*. São Paulo, Difel.

DEWEY, John. Experiência e Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

DIOGO, Emilli Moreira e GORETTE, Milena da Silva. Letramento e Alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade. X Congresso Nacional de Educação, 2011.

FENELON, Déa. Memórias Profissionais. Educação em Revista, junho, 2008, n. 47

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? Trad. António F. Cascais e Eduardo Cordeiro. 6ª ed. Lisboa: Nova Vega, 2006

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOES, Maria Cecília Rafael de (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: Cadernos CEDES, v.20, n.50, pp.9-25.

GOUBERT, Pierre. História Local. Revista Arrabaldes: por uma história democrática, Rio de Janeiro, n. 1, maio / ag. 1988.

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

HARTOG, François. Regimes de Historicidade: presentismo experiências no tempo. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

HARTOG, François. “L’historien et la conjoncture historiographique”, *op. cit.*, p. 10. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 53, p. 229-257, jul./dez. 2010. Editora UFPR

HOBBSAWM, E. A Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.13.

JENHINS, K. A história repensada. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (1998). Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: ACCESS.

_____. (2006). "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. In: Tempo, vol.11, n. 21, pp. 5-16.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (1998). Liberdade por um fio. São Paulo: Cia. das Letras.

MENDES, Sandra Regina. A elaboração dos planos de curso e de aula e a incorporação dos conceitos de “a aula como texto” e “sequências de ensino”.

2013. Disponível em:
http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371329736_ARQUIVO_ANP_UH2013REVSANDRAREGINAMENDES.pdf

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. In: Gilvan Ventura da Silva; Regina Helena Silva e Simões; Sebastião Pimentel Franco. (Org.). História e Educação: territórios em convergência. 1ed.Vitória(ES): GM/PPGHIS/UFES, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educação & Realidade [en linea] 2011, 36.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira Monteiro. Ensino de História: entre história e memória. Revista História Viva ed. 123, jan.2014

MOREIRA, A.F.B e SILVA, T.T da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo. Cortez, 1994;

MORTATTI, M.R.L. HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", 2006. Disponível em: www.unijpa.edu.br/arquivos/historia-dos-metodos-dealfabetizacao.pdf Acesso em: 02 mar. 2011.

NORA, p. Entre memória e história. A problemática dos lugares. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós Graduated em História do Departamento de História, SP: n.10. 1993

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora / Unesco, 1973.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.5, nº 10, p. 200-215, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, nº 3, p. 3-15, 1989.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M.de M. e

AMADO, J. *Usos & Abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1996.

RIBEIRO, Marcus Venicio. Não basta ensinar História. Mata Atlântica: Uma antiga história de devastação. Nossa História. Rio de Janeiro, Ano 1, nº6, Abril 2004. Rev. Hist. UEG - Porangatu, v.6, n.1, p. 184-205, jan./jul. 2017

REVEL, Jacques. *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no ensino de História. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n.17, 2ºsem. 2011.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer. Currículo para áreas rurais: opção necessária. In: Caderno Cedes, dossiê Currículos e programas: como vê-los hoje?, São Paulo, Papirus. nº13. 1991

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

_____. Alfabetização e letramento. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: ArtMed, 1998. In: SILVA, Marco Antônio. Letramento no ensino de História. Minas Gerais, 2012. P.115

TFOUNI, L.V. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

_____. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.

VAINFAS, R. Micro-história. Os protagonistas anônimos da história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Sites:

<http://ipm.org.br/relatorios>

<https://www.youtube.com/watch?v=R1MF7AVFgn0>)

<http://educacao.globo.com/historia/assunto/mundo-em-tempos-de-guerra/revolucao-russa.html>

<https://seuhistory.com/noticias/uma-era-de-extremos-10-relatos-chocantes-de-quem-encarou-segunda-guerra-mundial>

https://br.rbth.com/arte/2013/02/02/estamos_todos_mortos_aqui_17431

<https://incrivelhistoria.com.br/charges-segunda-guerra-mundial/>

<http://mautexjrhhistory.blogspot.com/2014/04/segunda-guerra-mundial-em-charges.html>

<https://www.lasegundaguerra.com/viewtopic.php?t=11435>

Anexo - Caderno de História

1- Considerações iniciais

É importante lembrar que este Caderno de História foi produzido por alunos de dois nonos anos – turmas 900 e 901 – da Escola Municipal Vereador Edemundo Pereira de Sá Carvalho, do distrito rural de São Vicente, no município de Araruama, como parte da pesquisa de mestrado realizada pelo professor de história Thiago Saldanha Lacerda, pela PUC-RIO, intitulado: **Leitura, Escrita e Letramento no ensino de História. A formação de alunos autores, escritores e contadores de História.**

A partir do trabalho prático desenvolvido em sala de aula tendo como base as leituras e as produções textuais, os alunos produziram as suas reflexões e fizeram as pesquisas em cima dos assuntos por eles escolhidos para a produção do Caderno de História. Cabe lembrar que o professor deu todos os auxílios necessários, porém a ideia foi a de manter ao máximo as considerações que os alunos chegaram após todo processo de produção textual. Por isso é necessário que o leitor deste caderno compreenda que os autores deste produto, ao escreverem os textos que compõem esta obra, estavam em fase de desenvolvimento do seu processo de leitura e escrita. Logo, se faz necessário que haja a compreensão dos leitores para que este trabalho não seja lido como uma fonte que tenha como característica uma visão mais aprofundada da história.

As considerações por muitas vezes podem parecer mais simplificadas, mas fazem parte do processo inicial de desenvolvimento destes alunos que durante os anos de 2016 e 2017 estavam em fase inicial de entendimento de que a disciplina história está muito distante da ideia de “decoreba”. As reflexões e conclusões dispostas neste Caderno revelam a formação de um letramento em história centrado nas conversas e questões levantadas nas aulas seguindo o conteúdo programático sugerido pelo plano de curso da escola.

As citações e as imagens contidas neste trabalho também fizeram parte de um inicial processo de aprendizado em como integrar as fontes de pesquisa com

as reflexões e considerações por eles produzidas. Portanto, é importante que este trabalho seja lido como parte de um processo de formação de alunos autores, escritores e contadores de história. Desta forma, concluo, que pelo pouco tempo que estes alunos autores tiveram para a produção do Caderno, entendo que a qualidade deste documento revela a importância do ensino de história para a formação de cidadãos pensantes e conscientes de mundo.

Sumário

1. O Caso da Itália na Primeira Guerra Mundial	133
2. A Revolução Russa – A Guerra Civil.....	138
3. O Domingo Sangrento Russo	144
4. O Horror do Holocausto	148
5. As memórias da Segunda Guerra Mundial.....	152
6. A Segunda Guerra Mundial em charges – A trajetória alemã.....	161
7. Propaganda Infantil no Fascismo	169
8. Os efeitos das bombas em Hiroshima e Nagasaki.....	174
Bibliografia.....	173

O Caso da Itália na Primeira Guerra Mundial



Autores:

Guilherme Fernandes

Maria Clara Conceição de Sousa

Maria Eduarda de Araújo Marins

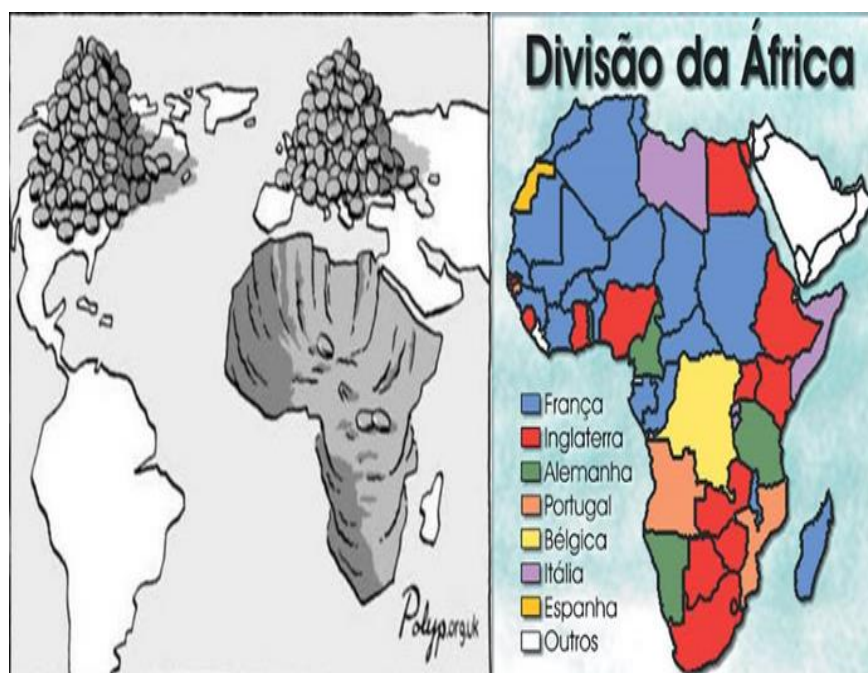
Yasmin Barreto Braz Mauri

Antecedentes: Como a Primeira Guerra começou

Alguns fatores são essenciais para entendermos os elementos motivadores que levaram ao início da Primeira Guerra Mundial em 1914, tais como: A Segunda Revolução Industrial, o imperialismo e as disputas nacionalistas.

A Segunda Revolução industrial ocorreu a partir da segunda metade do século XIX e caracterizou-se pelo desenvolvimento da indústria, dos transportes e das comunicações que foi acompanhada por novos tipos de energias, como: a eletricidade e o petróleo.

O imperialismo foi uma medida de expansão territorial, cultural e econômica de uma nação em cima da outra. Os países imperialistas buscavam três coisas: matéria-prima, mercado consumidor e mão de obra barata. Observe as imagens abaixo:



<http://juniorhistoriajj.wixsite.com/jinahistoria/single-post/2016/05/14/As-consequ%C3%A2ncias-do-imperialismo>

A primeira imagem, à esquerda, aponta para as consequências sofridas pelos países africanos após o processo de ocupação de suas terras pelas potências imperialistas europeias. A segunda imagem mostra a divisão das terras africanas entre os países europeus.

As questões Nacionalistas: Pan- Eslavismo e Pangermanismo

O pangermanismo defendeu a união dos povos germânicos da Europa Central e o pan-eslavismo buscou a união dos povos eslavos, na região dos Balcãs.



Um dos acontecimentos que colaborou para essa rivalidade entre ambos os lados foi a busca dos germanos em tomar as terras dos eslavos para aumentar seu poderio econômico e político na região. Os eslavos ganharam apoio dos russos que tinha interesses nos Balcãs por conta da saída destas regiões para o Mar Mediterrâneo e Negro.

O assassinato do arqueduke Francisco Ferdinando, em Sarajevo – na Bósnia – foi a gota d'água para se iniciar, de fato, o conflito mundial.

A Formação das Alianças

A Tríplice Aliança foi um acordo militar em que tinha como seus principais integrantes a Alemanha, a Itália e o Império Austro-Húngaro, entre alguns aliados. Formalmente estabelecido em 20 de Maio de 1882. Esse acordo determinou que cada uma das partes da Aliança apoiaria as demais caso houvesse um ataque de duas ou mais potências sobre uma das aliadas. Foi garantido apoio correspondente da Alemanha e da Itália caso recebessem um ataque da França. Entretanto a Itália especificava que tal apoio não se estenderia contra o Reino Unido, deixando assim sua situação um tanto quanto desequilibrada na Aliança,

visto que sua população era contra este acordo com o Império Austro-Húngaro que tinha sido seu inimigo no período de sua unificação.

A Tríplice Entente formada em 1907 foi uma aliança feita entre o Reino Unido (Inglaterra), França e o Império Russo (Rússia) para lutarem na Primeira Guerra Mundial contra o Pangermanismo e as expansões alemãs e austro-húngaras pela Europa. Criada justamente pelos principais rivais da Alemanha nas disputas por mercados e áreas coloniais. Caso ocorresse um conflito e Alemanha saísse vitoriosa, esta poderia se tornar senhora do comércio internacional, país predominante politicamente na Europa e ainda conquistar vários territórios coloniais, expandindo o seu império. Enfim, era o sonho máximo dos pangermanistas, os simpatizantes de uma supremacia política e econômica alemã, apoiada ainda pelo velho Império Austro-Húngaro.



MUDANÇA DE LADO DA ITÁLIA

No início da Primeira Guerra Mundial, a Itália abandonou a Tríplice Aliança e se recusou a participar do conflito por ser neutra. Com tudo, em função das promessas territoriais que recebeu, a Itália entrou no conflito ao lado da Tríplice Entente contra a Áustria-Hungria em Maio de 1915 e a Alemanha em Agosto de 1916. A justificativa da Itália era de que a Tríplice Aliança era um acordo de defesa enquanto que na ocasião foram os impérios germânicos os

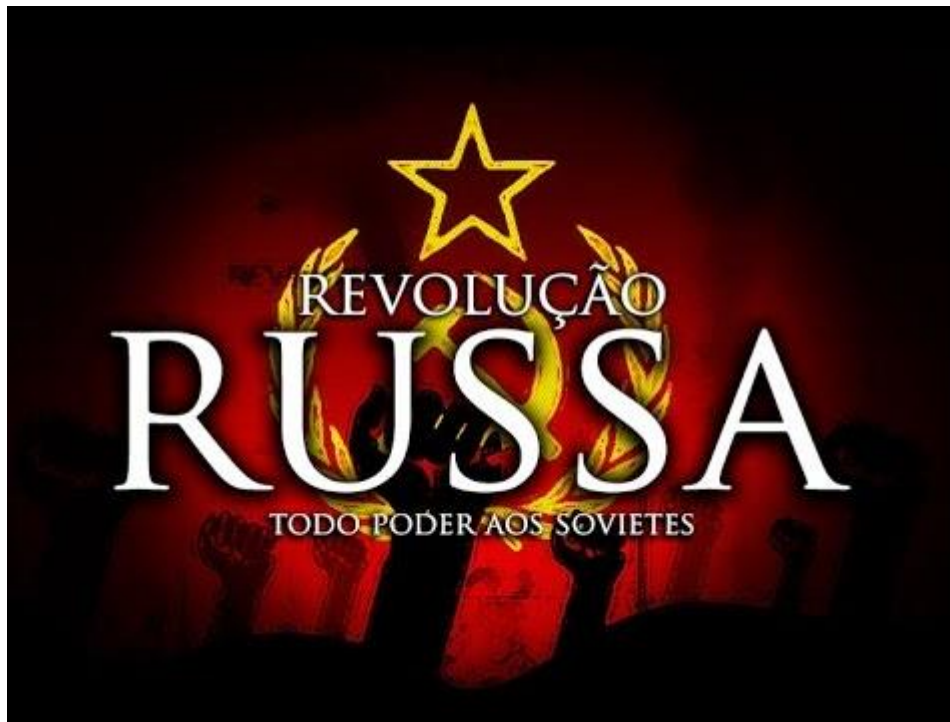
ofensores. A princípio, considerando que a Tríplice Aliança tinha caráter defensivo (e a guerra havia sido declarada pela Áustria) e a Itália não havia sido preventivamente consultada sobre a declaração de guerra, o governo italiano afirmou não se sentir vinculado a tal aliança e que, portanto, permaneceria neutro. Mais tarde, as pressões diplomáticas da Grã-Bretanha e da França fizeram-na firmar em 26 de abril de 1915 um pacto secreto contra o aliado Austríaco chamado Pacto de Londres.

Neste pacto a Itália se empenharia a entrar em guerra decorrido um mês em troca de algumas conquistas territoriais que obtivesse ao fim da guerra: O Trentino, O Tirol Meridional, Trieste, Gorizia, Istra (com exceção da cidade de fume), parte da Dalmácia, um protetorado Albânia, sobre algumas ilhas do Dodecaneso e alguns territórios do Império Turco, além de uma expansão das colônias africanas; O não-cumprimento das promessas feitas a Itália foi um dos fatores que a levaram a aliar-se ao eixo na Segunda Guerra Mundial

Portanto, somou-se ao antagonismo entre Roma e Viena, o ataque alemão para o ocidente firmando-se assim a inversão de alianças praticada pela Itália.

A Revolução Russa:

A Guerra Civil



<https://www.youtube.com/watch?v=R1MF7AVFgn0>

Autores:

Christian Pereira Nunes

Julio César Santos Aguiar

Nayury da Silva Gomes

Letícia Vieira da Silva

Revolução Russa: Seus antecedentes

A Revolução Russa ocorreu devido à crise enfrentada pelos russos no final do século XIX e início do século XX. No século XIX a Rússia passava por tempos difíceis em seu país. Havia uma crise nacional já que a população, em sua grande maioria, sofria com a fome, miséria e falta de mantimentos que contribuiu para o estado lastimável do país.

A elite russa, composta pela nobreza e pela burguesia, era detentora de terras e mercados e viviam em casas grandes e luxuosas enquanto os camponeses e operários mais pobres tinham casas modestas. Esses russos não tinham com o que se alimentar já que trabalhavam muito e ganhavam baixos salários.

No começo do século XIX a Rússia era um país atrasado tecnologicamente em comparação a outros países da Europa. Boa parte de sua população vivia no campo – cerca de 85% dos russos. Os camponeses trabalhavam por longas jornadas de trabalho (de 12 à 16 horas por dia), se alimentavam mal e não possuíam equipamentos de trabalho necessários. Do outro lado, o Czar e sua nobreza vivia no luxo que vinha da exploração de seus trabalhadores.



<http://educacao.globo.com/historia/assunto/mundo-em-tempos-de-guerra/revolucao-russa.html>

A imagem abaixo revela o grau de desigualdade social presente na Rússia no final do século XIX e início do século XX. Os camponeses sofrem com as

condições precárias para a sua sobrevivência, tais como: fome, desemprego, miséria e moradias de baixa qualidade. Já a elite russa, representada na foto pela família Romanov, explora o trabalho destas pessoas de modo a garantir a eles os privilégios característicos de uma nobreza absolutista. A foto é bastante clara ao mostrar as diferenças do modo de viver de uma família camponesa e dos membros da nobreza czarista.

O Socialismo e a divisão política

O socialismo nasceu na Rússia com objetivo de desconstruir o sistema capitalista no país. Como vimos, os trabalhadores russos sofriam com baixos salários e por longas jornadas de trabalho. As ideias socialistas buscavam acabar com o sofrimento que os proletários sofriam, como: acabar com a propriedade privada, tomar o poder através dos trabalhadores e fazer com que todos na Rússia passassem a ter melhores condições de vida de modo a haver uma igualdade social.

Surgiu também o primeiro partido operário democrata russo (POSDR) que queria reunir várias organizações revolucionárias em um único partido. No futuro o partido ficaria dividido em duas partes: bolcheviques e mencheviques.

Os Mencheviques (minoridade) queriam uma aliança com a burguesia para conseguir derrubar o Czar do poder. Eles desejavam conseguir uma liberdade democrática e desenvolver o que eles diziam ser de capitalismo ideal, para, só então começarem a por em prática o plano socialista.

Os Bolcheviques defendiam uma aliança entre operários, camponeses e soldados para retirar o Czar do poder e diminuir o poder da burguesia de forma a desenvolver plenamente o socialismo na Rússia para depois levá-lo para outras partes do mundo.

O Domingo Sangrento - 1905

Os trabalhadores russos em 1905 se organizaram para reivindicar melhores condições de trabalho e de vida ao Czar. Foram até o Palácio de Inverno, sede do governo, para entregar uma carta com os seus pedidos ao Imperador. O Czar viu

tal ato como uma afronta ao seu poder e mandou a tropa imperial atirar nos manifestantes que ali estavam. Tal massacre ocorreu num domingo e, por isso, o episódio ficou conhecido como Domingo Sangrento.

Após o massacre do domingo sangrento foi criado o conselho representante de operários, soldados e camponeses que ficou conhecido como soviets. Os soviets discutiam sobre as melhorias que deveriam existir para os trabalhadores russos em geral. O conselho era formado por representantes eleitos e era dividido em dois grupos: a Assembleia Geral e o Comitê Executivo, encarregado de colocar em ação as propostas votadas na Assembleia.

Em outubro de 1905 surgiu o primeiro deputado operário sovieta. Ele convocou uma greve geral que começou em Moscou e se espalhou para outras cidades russas. O movimento sovieta foi derrotado em dezembro daquele ano com 1500 mortos.

Em 1914 a Rússia entrou na Primeira Guerra Mundial ao lado da França e da Inglaterra. Após a entrada da Rússia na guerra, a economia piorou drasticamente devido aos recursos consumidos para a manutenção do país nas batalhas. Isso levou a uma maior insatisfação popular com o governo czarista. A Rússia era atrasada tecnologicamente e não tinha como combater com os mesmos recursos do que as grandes potências europeias.

A guerra foi horrível para a economia russa e, posteriormente, ao Império. Houve queda nas relações comerciais do país, menor produção nas indústrias e nas exportações e importações que era uma das maiores fontes de recursos da Rússia. A guerra teve efeito sobre os camponeses devido ao recrutamento destes para os combates deixando de lado a produção agrícola que veio a cair drasticamente.

Não aguentando mais a situação de desespero em que viviam, os cidadãos russos fizeram greves, passeatas e saquearam mercados na tentativa de melhorar as suas condições de vida. Vendo a situação da sociedade russa em crise, grupos socialistas se movimentaram. Eles defendiam que a guerra só interessava aos países capitalistas e já tinham causado mais de cinco milhões de mortes.

Em 1917, no mês de fevereiro, iniciou-se um movimento revolucionário na cidade de Petrogrado. As tropas insatisfeitas com a situação em que se encontravam começaram a apoiar o movimento revolucionário e, com isso, outros

setores abandonaram o Czar Nicolau II. Desta forma, enfraquecido, o Imperador é derrubado do poder.

Após a derrubada do Czar os revolucionários iniciaram um governo provisório liderado por Alexander Kerensky, líder do partido Menchevique. Uma das medidas tomadas pelo novo governo foi a anistia dos exilados políticos. O líder bolchevique Lênin foi um dos que retornaram a Rússia em 1917.

Lênin, após a sua volta, apresentou aos bolcheviques as Teses de Abril que eram ideias defendidas por ele para serem executadas na Rússia, tais como: a retirada do país da guerra, o confisco de terras dos latifundiários, a ruptura com o governo provisório e a tomada do poder pelos soviets. A população simpatizou com os ideais de Lênin que fez com que ele ganhasse cada vez mais força entre muitos setores da sociedade que começaram a apoiá-lo.

A Revolução de Outubro de 1917

Em outubro de 1917, os bolcheviques, comandados por Lênin e Leon Trotsky, presidente dos soviets em Petrogrado, ocuparam pontos estratégicos da cidade e atacaram o Palácio de Inverno – sede do governo provisório russo – e tomaram o poder.

Lênin foi o escolhido pela população para presidir o Conselho de Comissários do Povo, cargo que pertencia ao Primeiro-Ministro. Ele adotou diversas medidas, tais como: a tomada de terras da nobreza e da igreja. Ele distribuiu essas terras entre os camponeses na intenção de levar melhores condições de vida a esta parte da população.

Em dezembro de 1917 o governo dos bolcheviques assinou o armistício (acordo) com a Alemanha e retirou a Rússia da guerra. Os dois países assinaram o Tratado de Brest-Litovisky em que a Rússia cedia à Alemanha diversos territórios reivindicados pelos alemães – territórios estes ricos em recursos minerais.

A Guerra Civil

A assinatura de paz com a Alemanha permitiu ao governo Bolchevique concentrar suas forças na defesa da revolução que era ameaçada pela oposição interna e por uma frente de potências capitalistas unidas para invadir a Rússia.

A guerra civil iniciou em 1918. Do lado bolchevique lutava o exército Vermelho, dirigido por Trotsky. Do lado da contrarrevolução estava o Exército Branco, apoiado por monarquistas, aristocratas e liberais. Algumas potências capitalistas (Inglaterra, França e Japão) uniram forças contra o governo socialista que seria uma ameaça para os governos capitalistas.

Para salvar a Revolução, Lênin preparou um governo radical que ficou conhecido como Comunismo de Guerra. O plano determinou o confisco de cereais pelo governo, o congelamento dos preços e dos salários. O Czar e sua família que estavam presos foram executados.

A Guerra Civil terminou em 1921 com a vitória do Exército Vermelho. Cerca de 9 milhões de pessoas morreram em consequência direta dos conflitos ou vitimadas por doenças ou pela fome.

O Domingo Sangrento



<http://sierradeltagolf.blogspot.com/2011/04/revolucao-russa-revoltas-revolucoes-e.html>

Autores:

Bárbara Vieira Fernandes

Fernanda Silva de Paiva

João Pedro da Silva Aguiar

Lorena Vieira da Silva

A Rússia Pré-Revolucionária Feudal – Final do Século XIX

As famílias camponesas trabalhavam muito. Além de cuidar das terras do senhor do feudo, homens, mulheres e crianças faziam à colheita, moíam grãos, e construíram pontes, estradas, estábulos e moinhos. Ao mesmo tempo, cultivavam seus lotes e cuidavam dos animais e dos trabalhos artesanais e domésticos.

Os camponeses viviam em cabanas cobertas de palha, com piso de terra batida e a área interna era escura e úmida. Em geral, as cabanas tinham apenas um cômodo que servia para dormir e guardar alimentos e até animais. Os móveis, que eram rústicos, resumiam-se a mesas e colchões de palha.

No almoço ou jantar, os camponeses comiam quase sempre pão escuro e uma sopa de vegetais, legumes e ossos. As carnes, queijos e ovos eram caros demais. Em vários períodos houve falta de alimentos e a fome se espalhou por muitas regiões da Europa que acabou vitimando muitos pobres.



<http://guiademoscou.blogspot.com/2015/>

Os camponeses eram constituintes da base da sociedade feudal. Eles eram subordinados a autoridade dos grandes proprietários de terras pelo sistema de servidão. O trabalho dos camponeses era cercado por uma série de dificuldades, tais como: a precariedade de terras e as limitações técnicas do plantio resultaram em uma produção agrícola nem sempre capaz de atender as necessidades básicas dos russos.

O Socialismo

O socialismo é um sistema político - econômico criado no século XIX para confrontar o liberalismo e o capitalismo. A ideia foi desenvolvida a partir da realidade na qual o trabalhador era subordinado naquele momento, como: baixos salários, jornada de trabalho de muitas horas e ausência dos direitos trabalhistas.

Logo, o socialismo vai defender a extinção da propriedade privada com o Estado passando a controlar a economia e os meios de produção tentando distribuir de forma justa os bens e serviços a população, tais como: saúde, educação e habitação. Este sistema propõe a construção de uma sociedade sem classes sociais e sem desigualdades.

Nesta sociedade, pregada pelo socialismo, existiria uma maior igualdade social e um grau superior de bem-estar e liberdade. A economia planificada pelo Estado criaria condições mais justas à população.

Os princípios básicos do socialismo estariam associados a eliminação da exploração do trabalho do homem pelo homem no mercado de trabalho. O intuito é o bem-estar social, o direito à saúde, educação e trabalho que seriam concedidos pelo Estado.

O fim da propriedade privada eliminaria a acumulação de capitais para uma pequena parte da população. As práticas capitalistas foram condenadas por gerar a desigualdade social. Ou seja, é um sistema em que todos os meios de produção pertencem a coletividade onde as instituições seriam controladas pelo Estado de modo a evitar o lucro vindo pela propriedade privada.

O Domingo Sangrento - 1905

Em São Petersburgo, chefiado pelo padre Gapón, pessoas levantando retratos do czar e ícones religiosos houve uma manifestação de 140 mil homens, mulheres e crianças. A maior parte de camponeses levaram às portas do Palácio de Inverno, sede política do governo russo, uma declaração que pedia ao “paizinho Czar” uma série de reivindicações econômicas e outras democráticas, pois estavam passando por um momento de miséria e repressão.

“A repressão aos manifestantes desarmados deixou centenas de mortos e milhares de feridas, passando a história como o Domingo Sangrento.”

A marcha foi precedida por greves que, desde 1905, vinha sendo desenvolvida em todo o país. Um movimento operário jovem, que em sua maior parte vinha do campo, realizava greves enfrentando a repressão policial e os patrões que os exploravam. A burguesia e os intelectuais confiavam no czarismo e em suas negociações que prometiam uma espécie de parlamento (Duma).

Em fevereiro de 1904, a Rússia iniciou a guerra russo-japonesa que acabou com a derrota dos russos em março de 1905. Essa guerra agravou a crise econômica da Rússia que acabou levando a união dos trabalhadores para pedir melhores condições de vida. Eles apenas não esperavam que o czar agisse de forma tão violenta. Triste episódio da história russa. Que domingos sangrentos não aconteçam mais....

O horror do Holocausto



Porta do Inferno - Auschwitz II - Birkenau

Entrada dos trens que transportavam os prisioneiros

<http://kellymdiniz.blogspot.com/2013/08/auschwitz-o-campo-de-concentracao.html>

Autores:

Clarice Cunha de Souza

Daniela da Conceição Belarmino

Evelyn Alves Leão

Natália da Silva Chauca

Paola Paraíso Marinho

O Tratado de Versalhes

Com o fim da Primeira Guerra Mundial em 1918, a destruição tomava conta de toda a Europa. Algumas tentativas de acordo de paz foram propostas, mas o que de fato passou a ter validade foi o Tratado de Versalhes assinado em 28 de julho de 1919.

Este tratado de paz assinado pelas potências europeias encerrou oficialmente a Primeira Guerra Mundial. Esse tratado fez com que a Alemanha tivesse que cumprir vários pontos, tais como: a perda de territórios e a devolução da Alsácia Lorena, rica em minérios, a França; o desarmamento alemão e a proibição de fabricar armas de grande porte; o seu exército não poderia ter mais de 100 mil homens e não poderia mais ser formado pelo alistamento obrigatório.

Além disso, os vencedores impuseram uma milionária indenização aos cofres dos países aliados. Desta maneira, a Alemanha sai da Primeira Guerra humilhada pelas condições impostas pelo Tratado de Versalhes. Tal fato fez com que grupos da direita extremista ganhassem força por defenderem posicionamentos radicais para reverter o quadro de crise.

Nazismo

O nazismo foi uma política da ditadura militar que governou a Alemanha entre 1933 e 1945, liderada por Adolf Hitler. Esse partido foi criado após a Primeira Guerra Mundial quando os países vencedores impuseram o Tratado de Versalhes a Alemanha – fato que oficializou a derrota dos alemães na guerra.

Em 1923, após a guerra, Hitler foi preso após tentar dar um golpe de Estado e impor o partido nazista como àquele que estaria a frente do governo alemão. Durante os meses em que esteve preso, Hitler escreveu o seu livro *Mein Kampf* (Minha Obra). Nele citou os principais fundamentos do nazismo, tais como: anticomunismo, antiliberalismo, ultranacionalismo, racismo e o antisemitismo. Tinha também como objetivo a formação da Grande Alemanha.

Em 1933 Hitler assumiu o cargo de chefe supremo do governo alemão que ficou conhecido como o Terceiro Reich – Terceiro Reinado. Já em 1935 ele

instituiu a Lei de extermínio racial dos judeus já que tinha a ideia de separar os arianos – raça pura e sagrada – de todas as outras que compunham o território alemão. Assim, os judeus foram perseguidos e enviados aos campos de concentração. Lá estas pessoas ficaram presas já que o espaço era cercado por telas de arame ou alguma outra barreira que impossibilitava qualquer tentativa de fuga. Os prisioneiros eram agrupados e dividiam o mesmo quarto e todas as outras dificuldades, como a fome, o frio e as doenças.



A suástica, no formato da imagem acima, representa o símbolo do nazismo. Ela simboliza a superioridade cultural da raça ariana – desta forma associando o seu símbolo a identidade ariana. Ela passou a ser utilizada como símbolo do Partido Nazista a partir de 1920.

O Antissemitismo

A palavra antissemitismo significa preconceito ou ódio aos judeus. Em 1879 o jornalista alemão Witherm Marr criou este termo que passou a ser um dos pontos mais fortes defendidos pelos nazistas. O governo nazista, encabeçado por Hitler, perseguiu e exterminou dois terços dos judeus da Europa entre 1933 e 1945.

O antissemitismo é manifestado de diversas formas, como: expressões individuais de ódio e discriminação ou violência contra os judeus. Existiram diversos ataques organizados por militares a comunidades judaicas. A ideia da política alemã era o de “limpar” o Terceiro Império de modo a criar uma Grande

Alemanha apenas composta de indivíduos da raça ariana, dito pelos alemães como a raça superior a todas as outras.

Holocausto

O holocausto foi o assassinato ou genocídio em massa de aproximadamente seis milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Um programa assinado pelo Estado, patrocinado sistematicamente pela Alemanha, liderado por Hitler e o partido nazista, em todo território ocupado pelos alemães.

Em particular, mais de um milhão de crianças judias foram mortas no holocausto como foram aproximadamente dois milhões de mulheres judias e três milhões de homens judeus.

Algumas pessoas usam o termo holocausto para se referir geralmente a perda de massa da vida, mas a maioria da pessoa usa especificamente para se referir ao extermínio de milhões de pessoas em grupos étnicos minoritários no quadro do regime nazista enquanto centro de poder político alemão.

Campos de Concentração

Nos campos de concentração, homens e mulheres que ainda sobreviviam as extenuantes jornadas de trabalho forçado, à fome e as doenças eram fuzilados ou enviados para as câmaras de gás – que eram salões vedados nas quais os presos morriam pela inalação de gases letais. Entre os anos de 1941 e 1945 essa prática nazista – conhecida como holocausto – como vimos, exterminou milhões de pessoas.

As memórias da Segunda Guerra Mundial



Infantaria alemã, inverno de 1941, por Zvezda

<https://www.lasegundaguerra.com/viewtopic.php?t=11435>

Autores:

Bianca Oliveira Guimarães

Brendo Gomes de Souza

Bruna Liziário da Costa

David da Silva Jardim

Os movimentos da Segunda Guerra Mundial

Assim que Hitler assume o governo alemão em 1934 começa a fazer várias modificações importantes na política daquele país. Ele tem como meta a formação da Grande Alemanha e, para tal, assimilou o antissemitismo – ódio aos judeus – como uma maneira de concentrar em suas terras apenas alemães da raça ariana considerada pelos nazistas como superiores a todas as outras. Desta maneira o espaço vital alemão seria habitado apenas por indivíduos fortes que colocariam a Alemanha no topo do mundo.

Em 1938 a Alemanha anexa a Áustria ao seu território e passou a reivindicar a região dos Sudetos, na Tchecoslováquia. Para não começar uma guerra antes do tempo, Hitler convoca França, Inglaterra e a Itália para uma reunião chamada de Conferência de Munique. A Tchecoslováquia, principal interessada na região, ficou de fora da reunião;

A decisão foi favorável a tomada de Sudetos pelos alemães. Hitler, com isso, invade a cidade e descumpra o acordo ao tomar outras terras da Tchecoslováquia.

Já em 1939, Hitler faz um pacto de não agressão com seu principal adversário político – Joseph Stalin, líder comunista e representante da União Soviética. A Alemanha não queria lutar em duas frentes. Logo, Hitler faz um acordo com Stalin para nenhum dos dois países atacarem um ao outro num período de cinco anos. Eles também decidem invadir a Polônia em duas frentes: à oeste pelos alemães e à leste pelos comunistas soviéticos.

O início da Segunda Guerra Mundial ocorre em 1939 com a invasão da Alemanha à Polônia. Hitler conquista o “corredor polonês” e toma posse do porto de Dantzing. Após esta conquista, Hitler utiliza-se a tática da “Guerra Relâmpago” que levou a um rápido avanço das tropas alemãs na tomada de diversos territórios, tais como: Dinamarca, Noruega, Bélgica, Holanda e França.

Em 1940 a Alemanha começa uma batalha contra os ingleses. Hitler ataca e não obtém o mesmo sucesso adquirido nas suas outras investidas e não consegue inserir a Inglaterra num dos países tomadas pela tática da Guerra Relâmpago.

Em 1941 ocorre o ataque de Hitler a União Soviética e, com isso, descumpre o pacto de não-agressão. O objetivo do governo nazista é de adquirir riquezas minerais, petróleo e combater o comunismo e os judeus. Os soviéticos se defenderam como puderam. Eles utilizam a mesma tática utilizada por Napoleão Bonaparte quando atacaram a Rússia no século anterior – a tática da terra arrasada. Os soviéticos destruíram cidades – mercados, casas, hospitais – com o objetivo de enfraquecer mais rapidamente o exército nazista e ganhar tempo para a organização de seu exército.

A União Soviética retirou os habitantes das cidades invadidas pelos nazistas e, como vimos, destruíram tudo. As cidades ficaram devastadas para que o exército nazista não encontrasse nada que pudessem utilizar para seu fortalecimento.

O frio foi um aliado dos soviéticos. Muitos soldados alemães começaram a sofrer com as baixas temperaturas e a morrer de fome no período de invasão alemã ao território da União Soviética. Entre 1942 e 1943 teve início a Batalha de Stalingrado. A vitória soviética se deu muito pelo enfraquecimento do exército nazista. Assim, os nazistas recuam e os soviéticos tomam a Polônia, Iugoslávia, Hungria, Romênia, entre outros países;

Memórias da Batalha de Stalingrado

“Em 23 de agosto, começou um bombardeio maciço depois do almoço. Em dois dias, a cidade foi destruída. Primeiro lugar destruíram o bairro central onde eu morava. Fomos a um abrigo antiaéreo e, no dia seguinte, nossa casa deixou de existir.” (*Das memórias de Boris Krjijanovski, natural de Stalingrado*)

A carta de Boris Krjijanovski mostra os horríveis e trágicos momentos de bombardeios à cidade de Stalingrado. O autor do relato mostra em sua carta os momentos de horror ao ter que se esconder num abrigo antiaéreo para se proteger

dos ataques alemães a sua cidade. Os dois dias de bombardeio foram suficientes para que ele perdesse a sua casa.

“21 de setembro. Ontem dois soldados vieram para pedir água para beber. Perguntamos a eles: ‘Quando isso vai acabar?’ Responderam que não sabiam e que jamais haviam lutado antes durante tanto tempo quanto em Stalingrado. Hoje faz 30 dias desde o primeiro bombardeio e 30 dias que não saímos do abrigo.” (*Do diário de Serafina Voronina, moradora de Stalingrado*)

A carta de Serafina Voronina, também moradora de Stalingrado, mostra os momentos de pesadelo a que vivenciou durante a batalha. Ela relata que nem os soldados envolvidos na batalha sabiam o momento que o embate terminaria. Eles estavam cansados e disseram que nunca tinham lutado por tanto tempo. A moradora conta que já estava há 30 dias no abrigo, desde que começaram os bombardeios.

“26 de setembro. Depois de tomarmos o silo, os russos continuaram lutando de forma dura. Eles não podem ser vistos, estão escondidos em prédios e porões, disparando de seus abrigos em todas as direções e usando a tática de bandidos. Os russos pararam de se render. Se conseguimos fazer um prisioneiro, é só porque ele é mortalmente ferido e incapaz de se mover. Stalingrado está um inferno. Aqueles que ficaram feridos têm sorte, pois eles irão para casa comemorar a vitória em família...” (*Do diário do soldado alemão William Hoffman*)

O diário do soldado alemão William Hoffman relata a visão de um sobrevivente alemão na guerra em território russo. Ele nos conta que os russos continuaram lutando de forma dura mesmo com grande parte do território já tomado pelos alemães. Os russos se escondiam e utilizavam a tática de bandidos na qual atiravam para todos os lados.

Os soldados já não estavam mais aguentando lutar e começaram a associar a cidade de Stalingrado a um grande inferno. Os russos não se rendiam e a matança não tinha prazo para terminar. William Hoffman também nos coloca que os soldados feridos tiveram grande sorte já que iam para casa comemorar a vitória em família e não veriam mais seus companheiros de farda sendo mortos.

Memórias de Pearl Harbor

A Guerra na região do Pacífico foi marcada pelas ofensivas japonesas no leste asiático. Na década de 30, do século passado, o Japão havia adotado uma política de grande expansão de terras em busca de recursos naturais para suas indústrias.

Uma das primeiras conquistas japonesas foi a região da Manchúria, em 1931. Daí para frente o Japão foi conquistando terras ricas em minérios até que em junho de 1941 os japoneses conquistaram a Indochina – área de grande interesse dos americanos.

Após a conquista japonesa a Indochina os Estados Unidos congelaram os bens de todos os japoneses que viviam em território americano e bloquearam também o envio de petróleo ao Japão.



<https://www.editoracontexto.com.br/blog/7-de-dezembro-1941-ataque-japones-pearl-harbor/>

Desta maneira, os japoneses decidiram atacar a base naval americana em Pearl Harbor no dia 7 de dezembro de 1941. Com o ataque foram destruídos 18 embarcações, 300 aeronaves e morreram cerca de dois mil soldados americanos. Um dia após o ataque em Pearl Harbor, o Congresso americano aprovou uma declaração de guerra contra os japoneses. Tendo a Alemanha e Itália como aliados dos japoneses entraram nessa disputa contra os Estados Unidos. Os outros países do Ocidente, seguindo orientação americana, declaram guerra ao Eixo.

- “Ginger,” moradora de Pearl Harbor
7 de dezembro de 1941

“Eu fui acordada às 8h da manhã por uma explosão em Pearl Harbor. Levantei-me pensando que algo surpreendente, provavelmente, estava acontecendo por lá. Mal sabia eu! Quando cheguei à cozinha, toda a família, à exceção de meu pai, estava observando o Arsenal de Marinha. Ele estava sendo consumido por fumaça preta e mais explosões enormes... Então, eu fiquei extremamente preocupada, assim como todos nós.

Mamãe e eu fomos à varanda principal para ver melhor, e três aviões passaram zunindo sobre nossas cabeças, tão perto que nós poderíamos quase tocá-los. Eles possuíam círculos vermelhos em suas asas. Foi aí nos demos conta! Nesse momento, bombas começaram a cair por toda Hickam. Nós nos pusemos nas janelas, não sabendo o que mais poderíamos fazer, e observamos os fogos. Era exatamente como os cinejornais da Europa, só que pior.

Nós vimos um grupo de soldados vindo dos quartéis correndo a toda em nossa direção, e, logo em seguida, uma fileira de bombas caiu atrás deles, derrubando-os todos no chão. Nós ficamos imersos em uma nuvem de poeira e tivemos que correr que nem loucos para fechar todas as janelas. No meio tempo, um grupo de soldados havia entrado em nossa garagem para se esconder. Eles foram totalmente pegos de surpresa, e a maioria deles não tinha sequer uma arma ou qualquer coisa parecida.”

A moradora Ginger, de Pearl Harbor, está relatando como foi acordada no dia do ataque japonês à base naval de Pearl Harbor. Ela ouviu os barulhos e acordou sem saber o que estava acontecendo. Ela procurou abrigo dentro de sua casa para tentar se proteger do que acontecia em sua cidade.

Ao chegar a cozinha de sua casa percebeu que todo arsenal da marinha americana estava sendo destruído. Tudo pegava fogo. Eram muitas explosões. Querendo saber o que acontecia, Ginger foi à varanda de sua casa, junto à sua mãe, quando aviões cruzaram os céus. Foi neste momento que ela se deu conta que estava no meio de um bombardeio. Tudo foi muito chocante e impactante para ela.

Vale ressaltar que os próprios soldados americanos foram pegos de surpresa. Eles estavam desesperados fugindo das bombas que caíam em todas as partes a todo momento. Alguns se esconderam na garagem de sua casa e não

carregavam armas “ou qualquer coisa parecida”. Tal fato evidencia o quanto os americanos foram pegos de surpresa.

Memórias dos Campos de Concentração

O campo de concentração foi um centro de confinamento militar, instalada em área de terreno livre e cercada por telas de arame farpado ou algum outro tipo de barreira, cujo perímetro é permanentemente vigiado para combater a fuga dos prisioneiros de guerra e prisioneiros políticos.

As pessoas que ficavam nos campos de concentração foram em sua grande parte vítimas do antissemitismo alemão. O ódio, o preconceito e a hostilidade contra os judeus foi uma forma violenta que vitimizou tantas pessoas durante o governo nazista. Os alemães difamavam os judeus como um grupo inferior e negando-lhes direitos básicos – como o de viver em território dominado pelo Estado Nazista.

- David Koker, prisioneiro do campo de concentração
4 de fevereiro de 1944

“Um homem pequeno, de aparência insignificante, com um rosto um tanto quanto bem-humorado. Chapéu pontiagudo, bigode e óculos pequenos. Eu penso: se você quisesse reviver todo o sofrimento e horror em apenas uma pessoa, seria ele. Em volta dele, vários colegas com os rostos cansados. Homens muito grandes, fortemente vestidos. Eles se dirigem para qualquer lado que o homem segue, como um enxame de abelhas, trocando de lugar entre si (eles não ficam parados por nem um momento) e se movendo como se fossem uma coisa só. A impressão que passam é fatalmente alarmante. Para qualquer direção que eles olham, há algo a ser focalizado.”

O prisioneiro David Koker relatou em sua carta o comportamento dos prisioneiros que conviveram com ele dentro do campo de concentração. Ele transmite em seus escritos todo o sofrimento, a tristeza e o horror que ele e seus companheiros passaram durante o período em que estiveram presos.

Vítimas do antissemitismo, os judeus eram tratados com hostilidade. Os nazistas não aceitavam seus costumes por pertencerem a outra etnia – eram semitas e não arianos. Os judeus não tinham direitos a absolutamente nada. Eles eram excluídos de tudo e viviam da pior maneira possível. Eram considerados pelos nazistas como um grupo inferior negando-lhes o direito, assim, de conviverem junto com os alemães de raça ariana.

Na carta acima, David Koker prioriza em seus escritos todo o sofrimento passado pelos prisioneiros dentro dos campos de concentração. As mortes eram desumanas. Os nazistas construíram câmaras de gás – destino dos judeus. Não havia distinção: crianças, mulheres e homens foram colocados nessas câmaras e morriam todos juntos. Desta forma, milhões de judeus morreram nestes espaços criados pelos nazistas.

Além dos judeus, outros indivíduos também foram destinados aos campos de concentração, tais como: prisioneiros políticos, testemunhas de Jeová, deficientes físicos e homossexuais. Estes também não eram vistos como indivíduos que pudessem fortalecer o Terceiro Reich. Vale ressaltar que a maior parte destes prisioneiros foram de judeus.

A carta relata um pouco da sofrida realidade vivida pelos que lá ficaram e trabalharam por um período de suas vidas. Simplesmente por não pertencerem a raça ariana foram condenados pelos nazistas pelas mais humilhantes torturas e mortes. Este fato faz parte de uma das mais tristes páginas da história da humanidade.

Memórias da Bomba de Hiroshima

Em 6 de agosto de 1945 uma bomba atômica foi detonada pelos japoneses sobre a cidade de Hiroshima, no Japão. Ela matou cerca de duzentas mil pessoas sendo que setenta mil delas morreram automaticamente.

O ataque americano as cidades de Hiroshima e Nagasaky no ano de 1945 foi para abreviar o final dos combates experimentando contra o seu inimigo uma nova arma – a bomba atômica. Os americanos utilizaram este ataque para mostrar todo o seu poderio bélico, principalmente para a Rússia comunista. A partir deste momento começaria uma nova disputa – A Guerra Fria, capitalismo x socialismo.

- Michihiko Hachiya, um morador de Hiroshima

6 de agosto de 1945

“Nós começamos a andar, mas depois de 20 ou 30 passos, eu tive que parar. Minha respiração ficou difícil, meu coração disparou e minhas pernas não aguentavam mais. Uma sede avassaladora tomou conta de mim e eu implorei a Yaeko-san para que encontrasse um pouco de água para mim. Mas não havia água. Depois de algum tempo, consegui recuperar minhas forças e nós pudemos prosseguir.

Eu ainda estava nu e, embora não sentisse o mínimo de vergonha, eu fiquei aflito ao perceber que o pudor havia me deixado... Nossa caminhada em direção ao hospital foi interminavelmente lenta, até que, finalmente, minhas pernas, duras de sangue seco, se recusaram a me levar mais adiante. A força, e até mesmo a vontade de continuar me abandonaram, então, eu disse a minha mulher, que estava tão gravemente ferida quanto eu, para seguir sozinha. Ela se opôs, mas não havia escolha. Ela tinha que continuar e encontrar alguém para nos ajudar.”

O autor da carta, Michihiko Hachiya, morador de Hiroshima, relata que estava em casa no momento da explosão. A bomba caiu perto de sua residência e causou grandes transtornos a sua vida e de sua esposa naquele momento.

Ele relata que o calor queimou as suas roupas e criou graves queimaduras em seu corpo. Ele e sua esposa caminharam cerca de 20 a 30 passos para pedir ajuda, mas sofreram diversos tipos de contratemplos, como: respiração dificultosa, coração disparado e pernas que não respondiam mais às suas vontades.

Michihiko e sua esposa tentavam chegar ao hospital mais próximo. Porém num determinado momento ele não conseguiu mais prosseguir. Sua esposa numa atitude de solidariedade queria cuidar dele e acompanhá-lo naquele momento. Porém, como o próprio Michihiko colocou, precisavam de ajuda e ordenou que sua esposa buscasse ajuda.

O fato é que o arremesso da bomba atômica levou a diversos moradores da cidade de Hiroshima e Nagasaki consequências que marcaram suas vidas. O sofrimento, o desespero e o horror vivido por vítimas inocentes revelam o lado trágico e chocante de uma guerra mundial. As memórias das famílias que viveram esse trágico incidente são muito tristes. Até hoje vítimas das bombas sofrem sequelas deste episódio. Que o nosso mundo não repita episódios tão trágicos como o que viveu a família Hachiya por conta da bomba atômica.

A 2ª Guerra Mundial em charges - A trajetória da Alemanha



<https://www.youtube.com/watch?v=PKHRDBzgIa8>

Autores:

Alexanderson da Penha Medeiros

Daniel de Almeida Pimenta

Ítalo Torres Vasconcellos

Igo Souza da Silva

Weyller Faria da Silva

Yuri Vieira da Silveira

Os Governos Totalitários – Fascismo e Nazismo

Entre as década de 1920 e 1940 houve o fortalecimento em alguns países europeus de governos totalitários, como: o fascismo e o nazismo. Estes sistemas políticos ganharam força após a Primeira Guerra Mundial depois da crise política, econômica e social geradas na Alemanha e na Itália.

Na Itália, o fascismo foi representado pelo líder italiano Benito Mussolini. Na Alemanha, Hitler foi o símbolo do nazismo. Estes governos perduraram até o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, quando houve a derrota dos países do Eixo.

Os governos totalitários estão apoiados na ideia de que o líder era o representante de todo povo e responsável por criar melhores condições para o desenvolvimento e reestruturação de seus países. Havia um culto ao líder – ele era exaltado como um grande herói e cultuado com muita adoração por muitos adeptos que foram conquistados durante este período em que estes governos estiveram em vigor. Outras importantes características são:

- a) Nacionalismo: Ideologia baseada na ideia de que só o que é do país passa a ter valor. Valorização extrema da cultura do próprio país em detrimento das outras que são consideradas inferiores;
- b) Militarismo: Altos investimentos na produção de armas e equipamentos de guerra. O fortalecimento das forças armadas como forma de ganhar poderio frente as outras nações. Havia o objetivo de expansão territorial através das guerras.
- c) Culto a força física: Os governos totalitários treinavam seus jovens para uma possível guerra. A preparação de soldados fortes e saudáveis representaria a força necessária para alcançar os objetivos principais destes governos – a conquista de terras.
- d) Censura: Hitler e Mussolini usaram estes dispositivos para coibir qualquer tipo de crítica aos seus governos. Nenhuma notícia ou reportagem contrárias ao sistema poderiam ser publicadas em jornais, revistas ou transmitidas nos programas de rádio. Aqueles que

arriscassem a criticar o governo poderiam ser perseguidos, presos e até condenados à morte.

- e) Propaganda: Os líderes dos governos totalitários usaram os meios de comunicação para divulgar suas ideias. Os discursos dos líderes eram transmitidos nos programas de rádios, as propagandas publicadas nos jornais, revistas e livros escolares e desfiles militares eram realizados para mostrar o poder bélico do governo.
- f) Violência contra as minorias: Na Alemanha, por exemplo, os nazistas perseguiram judeus, ciganos, homossexuais, deficientes físicos os levando aos campos de concentração. Muitos morreram por não pertencerem a raça ariana, considerada pelos alemães como a superiora.
- g) Anticomunismo: Estes governos se colocaram contra os governos socialistas. Defendiam o capitalismo, tanto que obtiveram apoio político e financeiro de banqueiros, ricos comerciantes e empresários.

O Caso Alemão – O Nazismo

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, uma grave crise econômica atingiu a Alemanha. Por isso, uma série de medidas foram tomadas para combater a desvalorização da moeda nacional e reestruturar o país após o conflito mundial.

Neste contexto que surgiu o partido nacional-socialista dos trabalhadores alemães, em 1920. Esse partido, conhecido como nazista, adotou a suástica como símbolo e se tornou o mais popular na Alemanha a partir da década de 30.

As características do partido nazista estão inseridas dentro do contexto das características dos governos totalitários. Porém, além das citadas, os nazistas tinham como meta:

- ⇒ O antissemitismo: o ódio aos judeus – a quem Hitler atribuía a culpa por vários problemas que a Alemanha enfrentava, sobretudo os de ordem econômica. Fato este que culminou com o holocausto que levou a morte de seis milhões de pessoas nos campos de concentração tendo, dentre elas, a maioria de judeus.
- ⇒ Racismo: Associado ao antissemitismo estava a noção da superioridade do homem branco germânico, ou da raça ariana, e a

construção de um “espaço vital” para que esta raça continuasse a construir um grande império;

- ⇒ O espaço vital: Esse espaço compreenderia as vastas regiões do continente europeu que, segundo os planos de Hitler, deveriam ser invadidas e conquistadas pelos germânicos por conta da superioridade destes perante os outros povos.

As ideias de Hitler convenceram grande parte da população alemã que relacionou a sua figura de líder a uma garantia de uma Alemanha próspera e triunfante. Essas características do governo nazista conduziram a Alemanha a Segunda Guerra Mundial – guerra esta mais sangrenta que a anterior.

As Charges – O caminho alemão durante a Segunda Guerra



A charge representa a ideia de Hitler de conquistar territórios e formar a Grande Alemanha – ter o seu espaço vital composto por alemães da raça ariana – e dominar o mundo.



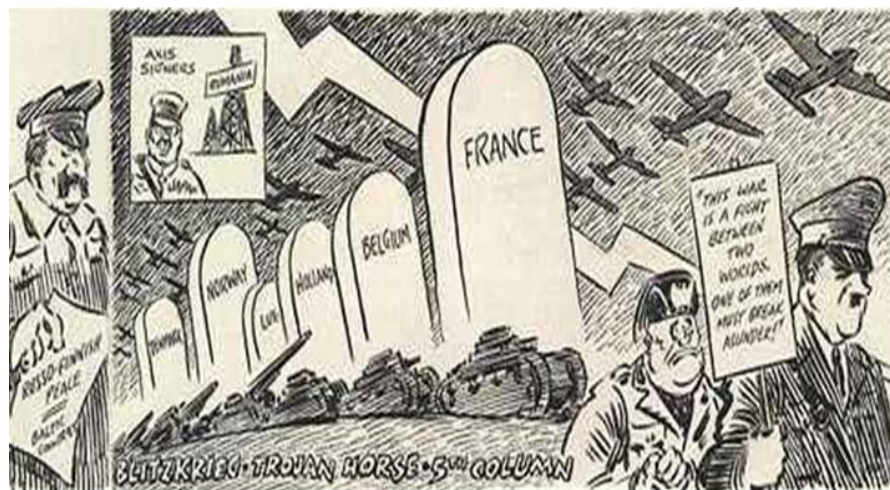
A charge acima representa a tomada dos alemães na Tchecoslováquia. A ideia inicial de Hitler era o de anexar a região dos Sudetos, na Tchecoslováquia. A Conferência de Munique, reunião entre Alemanha, Itália, França e Inglaterra, permitiu a tomada dos Sudetos por Hitler que, ao final, descumpriu o acordo e tomou terras que não estavam no acordo assinado em Munique.



A charge acima representa o Pacto de Não-Agressão entre Alemanha e União Soviética. Neste pacto Hitler e Stalin assumiram o compromisso de um não atacar ao outro no período de 5 anos. Porém, mais tarde, os alemães não cumprem com o acordo e invadem a União Soviética em 1941.



A charge representa a invasão alemã à Polônia – Através deste ato é iniciada a Segunda Guerra Mundial em 1939. Os alemães utilizaram da neutralidade russa conseguida pelo pacto de não agressão e da passividade de Inglaterra e França diante dos atos dos alemães até então realizados. Porém, após o ataque do exército nazista à Polônia no dia 1 de setembro de 1939, França e Inglaterra declararam guerra aos alemães.



A charge acima mostra a tática alemã da guerra relâmpago onde o exército nazista atacava com seus principais elementos de guerra: melhores armas, tanques de guerra e utilização de sua força aérea. Desta forma, a Alemanha conquistou Noruega, Dinamarca, Bélgica e França em poucos meses.



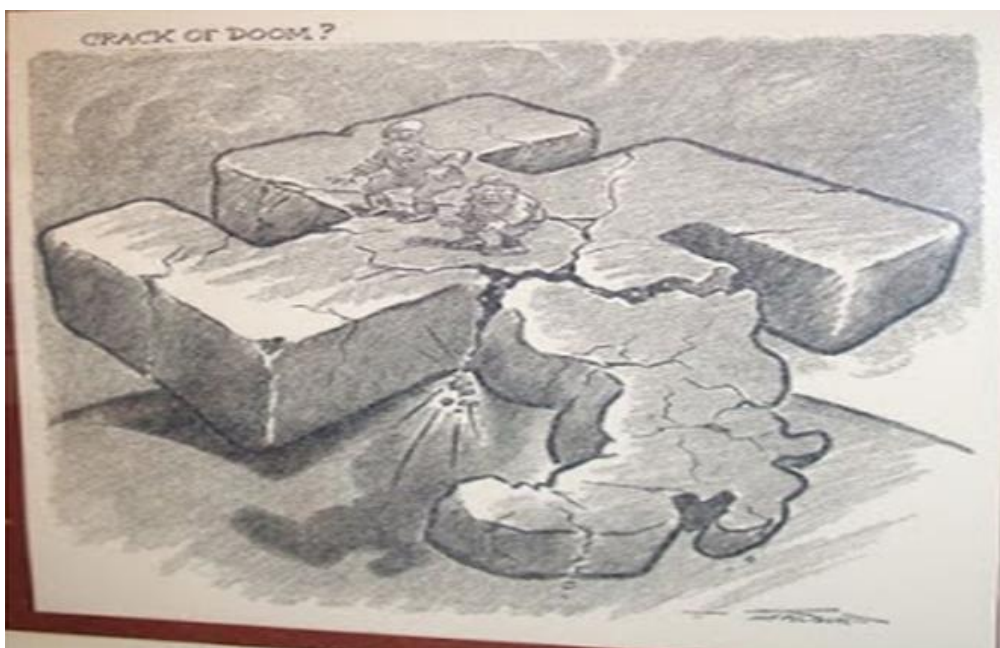
A imagem acima aponta para o embate entre ingleses e alemães. Na chamada Batalha da Inglaterra, em 1940, os alemães não conseguiram o mesmo êxito conquistado anteriormente na tomada de vários países. Como vemos, Hitler, como atacante, chuta ao gol, mas todas as bolas são defendidas pelos ingleses, representado pelo primeiro ministro inglês – Churchill.



A charge acima representa a derrota do exército nazista na Batalha de Stalingrado, na União Soviética, em 1942. Na imagem nota-se a fragilidade dos soldados alemães após um grande período de guerra e, além disso, foram vitimados pela fome e pelo frio.



A imagem acima mostra Hitler momentos antes de seu suicídio. Após a invasão dos russos e o ataque inglês na outra frente, Hitler não suportou a humilhação da derrota e comete o suicídio.



A imagem acima aponta para a derrota dos governos totalitários na Segunda Guerra Mundial – a suástica, símbolo nazista, se mostra destruída juntamente com a representação do mapa da Itália – evidenciando a derrota do fascismo

Propaganda Infantil no Fascismo



“Benito Mussolini ama muito as crianças. Os meninos de Itália amam muito o Duce” (página do livro da primeira classe da escola elementar).

<http://malomil.blogspot.com/2013/05/as-criancas-na-propaganda-fascista.html>

Autores:

Thayane de Moura Macedo

Thays Mendonça da Silva

Vinícios de Souza Almeida

Como surgiu o fascismo?

Após a Primeira Guerra Mundial, a economia da Itália se deteriorou. De um lado, a crise do pós guerra e o fortalecimento das organizações operárias fizeram avançar as propostas socialistas, influenciadas pela Revolução Russa. Do outro, desempregados, ex-combatentes e antigos socialistas.

O fascismo ganhou grande apoio da população, principalmente da elite e das classes mais conservadoras que tinham muito medo do socialismo chegar à Itália. Só que Mussolini, líder do partido fascista, percebeu que a população precisava conhecer melhor seus planos políticos.

Em 1922 eles organizaram uma passeata na cidade de Roma acompanhada por grande parte da população italiana. Essa passeata mostrou o poder do partido fascista e o quanto ele tinha apoio de muitas pessoas. Depois deste episódio chamado de Marcha sobre Roma, muitos italianos passaram a ter conhecimento sobre o partido fascista e viu como ele era grande e tinha forças. Com isso, várias pessoas fizeram pressão sobre o Rei da Itália para que ele escolhesse o líder fascista Mussolini para ser p Primeiro Ministro da Itália. Com tanta pressão sobre o Rei, ele o escolheu como Primeiro Ministro (como a Itália era uma monarquia parlamentarista quem mandava mesmo era o Primeiro Ministro, com isso o Mussolini ganhou muito poder). Assim que Mussolini pôs as mãos no poder, ele começou a instaurar uma ditadura e a perseguir a oposição existente, principalmente os comunistas.

Características do fascismo

As principais características do fascismo foram:

- ⇒ Nacionalismo : exaltação do país italiano que coloca como país supremo em termos de desenvolvimento;
- ⇒ cerceamento da liberdade civil: pois trata-se de um regime autoritário;
- ⇒ Unipartidarismo: o único partido permitido pelo governo era o próprio partido fascista;
- ⇒ Derrota dos movimentos de esquerda;

- ⇒ limitação ao direito dos empresários de administrar sua força de trabalho.
- ⇒ Censura: Nenhuma ideia que falasse mal do governo poderia ser exibido em jornais, revistas ou rádios.
- ⇒ Propaganda: Os líderes fascistas usavam(rádio, cinema, revista e jornal) como meio de comunicação para divulgar suas ideologias.

Crianças na propaganda fascista

Com todo esse poder, Mussolini não podia deixar as crianças de fora. Os pais das crianças eram obrigados a passar uma boa imagem de Mussolini para seus filhos. O “futuro de um partido fascista” estava nas mãos dessas crianças.

Os pais, parentes e professores e tinham que transmitir a ideia para as crianças de que Mussolini era uma boa pessoa - o herói da nação Italiana. Se em escolas falassem mal do Mussolini, por exemplo, esse professor poderia ser perseguido ou torturado. Como eles descobriam? Eles tinham agentes secretos para vigiar - se alguém falasse mal do partido fascista, essa pessoa era torturada ou morta.

A utilização de crianças na propaganda fascista

“Benito Mussolini ama muito as crianças. Os meninos amam muito o duce”



<http://malomil.blogspot.com/2013/05/as-criancas-na-propaganda-fascista.html>

Em revistas, jornais, escola, em qualquer lugar da Itália, com isso eles passavam uma visão boa de Mussolini para as crianças, muitas crianças levavam isso tão a sério que se vestiam com roupas que representavam o governo fascista, mas também porque estavam sendo orientados para formação paramilitar. E as meninas também.

Propaganda II – Benito Mussolini ama muito as crianças. As crianças amam muito o “duce”



Postal de propaganda de 1939



CRIANÇAS!

Vós sois a aurora da vida
Vós sois a esperança da Pátria
Vós sois sobretudo o Exército de amanhã

Mussolini

Com toda essa propaganda as crianças acabavam considerando ele como seu ídolo. Eles passavam que Mussolini amava as crianças e o sentimento acabava sendo “recíproco “. No cartão postal acima, há os dizeres: **“Vós sois a esperança da pátria (...) o Exército do Amanhã”** e, com isso, mostra claramente a intenção do líder fascista em depositar nas crianças os futuros soldados que terão como missão em defender a nação italiana e o partido fascista.

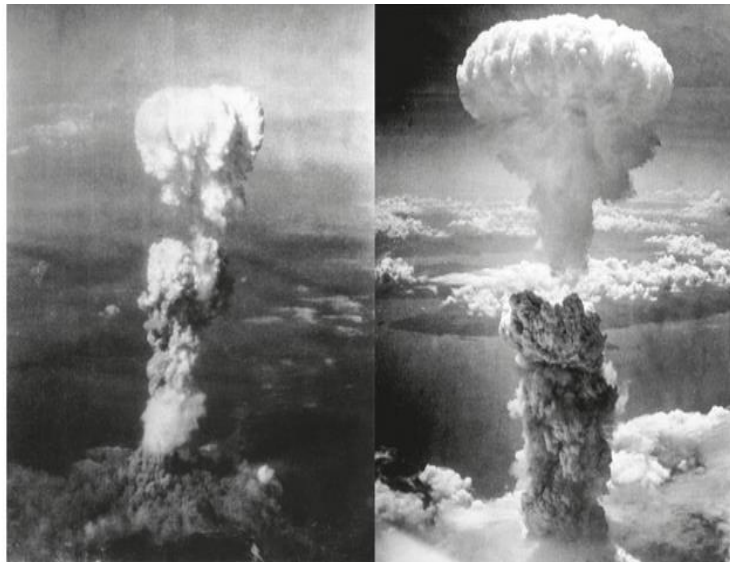
Propaganda III - Crianças que idolatravam o seu líder e eram fãs do fascismo.



<http://malomil.blogspot.com/2013/05/as-criancas-na-propaganda-fascista.html>

Mussolini deposita sua confiança nas crianças dizendo que elas são o futuro do país. Na imagem acima mostra uma destas crianças segurando em suas mãos o retrato de Mussolini e as outras crianças atuando com uma certa adoração a imagem do seu líder.

Os efeitos das bombas atômicas nas cidades de Hiroshima e Nagasaki



Fonte: Disponível em: <Nagasakibomb.jpg, Atomic_cloud_over_Hiroshima.jpg>. Acesso em: 18 fev. 2015.

Autores:

Laiza da Silva Pinto

Melissa de Menezes Pinheiro

Vitória Marry

Yasmin da Silva Moreira

O porquê das bombas em Hiroshima e Nagasaki no fim da Segunda Guerra Mundial

A Segunda Guerra Mundial foi um conflito militar global que durou de 1939 a 1945, envolvendo as maiores potências mundiais: Japão, Estados Unidos, União Soviética, Itália, Alemanha, França, Inglaterra, dentre outros.

O eixo era formado pela Alemanha, Itália e Japão. A França e a Inglaterra queriam acabar com o expansionismo alemão e, para isso, formaram um grupo militar chamado de Aliados. Também fez parte desse lado da guerra a URSS e, a partir de 1942, os Estados Unidos. O início da guerra foi resultado da política expansionista da Alemanha. Após o ataque à Polônia, houve a reação dos aliados contra a invasão dos alemães.

Ao final da Segunda Guerra os Estados Unidos lançaram duas bombas atômicas no Japão: uma em Hiroshima e a outra em Nagasaki. O motivo pelo qual as bombas foram lançadas no Japão ainda é muito discutido, alguns acreditam que foi uma revanche ao ataque japonês à base norte americana de Pearl Harbor e outros acreditam que foi um aviso para os soviéticos para que eles não pensassem em expandir o socialismo e que eles, os americanos, estavam muito bem armados caso ocorresse outra guerra.

O lançamento das bombas

Em 06 de agosto de 1945, um bombardeiro B-29, apelidado de Enola Gay (“little boy”), despejou uma bomba de urânio sobre a cidade de Hiroshima, que explodiu a 570 metros do solo. Formou-se uma imensa bola de fogo no céu com uma temperatura de 300 mil graus Celsius, gerando uma imensa nuvem de fumaça na forma de cogumelo, que alcançou mais de 18 km de altura. Estimativas indicam que mais de 140 mil pessoas tenham morrido.



A imagem ao lado remete ao formato de cogumelo, citado acima, que mostra o formato da fumaça que se desenhou após o lançamento das bombas atômicas nas cidades japonesas no ano de 1945.

Três dias depois, 9 de agosto, às 11h02 da manhã, um novo alvo foi atingido. Sobre a cidade de Nagasaki, outro bombardeiro B-29, o Bockscar, despejou a “Fat Man”, uma bomba de plutônio mais forte que a que havia explodido sobre Hiroshima. A topografia de Nagasaki, localizada entre montanhas, impediu uma maior irradiação dos efeitos da bomba. Entretanto, mais de 40 mil pessoas morreram. Além das mortes em decorrência da ação direta das duas bombas, dezenas de milhares morreram posteriormente em decorrência da radiação.

As consequências do pós-bomba

Logo após os ataques das bombas de Hiroshima e Nagasaki, as cidades ficaram totalmente destruídas e com aproximadamente 250 mil mortos e deixando os japoneses expostos às altas doses de radiação, tal fato resultou em diferentes tipos de doenças. De náuseas à câncer.

Alguns dos sintomas agudos foram digestivos, neurológicos, sintomas de debilidade nos órgãos reprodutores. Outra consequência foi para as mulheres que estavam grávidas ou ficaram grávidas depois dos ataques das bombas. Os efeitos das bombas levaram a defeitos congênitos nos fetos, como a má formação do cérebro, incluindo microcefalia.

Mesmo depois de 70 anos do lançamento das bombas, as cidades de Hiroshima e Nagasaki ainda são radioativas e algumas partes das cidades não são habitáveis para qualquer ser vivo.



(Foto: B. Hoffman/Getty Images/VEJA)

A imagem acima mostra os efeitos destrutivos causados na cidade de Hiroshima, no Japão. O ambiente desolador mostra que poucas construções se mantiveram em pé – mesmo assim não em sua totalidade – e alguns habitantes desolados caminhando pela área devastada.

Depoimentos dos sobreviventes

1- Depoimento 1 (Takashi Teramoto)

“Na segunda-feira 06 de agosto de 1945, às 8h de uma manhã ensolarada em Hiroshima, Takashi Teramoto, de 10 anos, era o menino mais feliz do mundo. Sua mãe tinha se deixado convencer e o trouxera de volta para casa depois de passar meses recolhido a um refúgio infantil. Naquela noite, o garoto tinha dormido em sua casa pela primeira vez em mais de três meses. “Como me senti confortável! É uma de minhas lembranças mais intensas”, sussurra. Às 7h30, depois de ser acordado por um alarme antiaéreo, havia saído para brincar com dois amigos. Sua mãe o fez entrar às 8h10 para preparar-se para ir ao médico. Cinco minutos mais tarde às 8h15, explodiu o inferno.”

Takashi nunca voltaria a ser completamente feliz. Em meio a um céu completamente limpo, o Enola Gay, um B-29 norte americano pilotado por Paul Tibbets, lançou a primeira bomba atômica - chamada Little Boy.

Com cerca de três metros de comprimento e quatro toneladas de peso, carregava 50 quilos de urânio. A 600 metros de altura sobre o centro da cidade e 43 segundos depois do seu lançamento, sua explosão causou uma bola de fogo de 28 metros de diâmetro, com uma temperatura de 30.000 graus Celsius. Uma área de dois quilômetros de raio se tornou apenas terra queimada. 70 mil dos cerca de 350 mil habitantes de Hiroshima, que até então não havia sido bombardeada na guerra, morreram imediatamente depois do ataque. Outras 70 mil pessoas morreram antes do fim daquele ano, vítimas de seus ferimentos ou da radiação.

“ Vi de relance um grande clarão azul. E vi um grande estrondo. Depois não vi mais nada. A terra tremia e não parava de cair coisas em cima de mim. Finalmente vi um pouco de luz e saí à rua”, onde uma vizinha se responsabilizou por ele. “Minha mãe ainda estava dentro da casa, eu não queria sair dali, mas os vizinhos me disseram que cuidariam dela. Quando começou a cair chuva ácida, gotas de água negra, a vizinha me protegeu com um pedaço de lata porque meu rosto ardia. Ela morreu meses depois, doente por causa da radiação. Estou convencido de que lhe devo minha vida” lembra-se Teramoto”.

O inferno não tinha acabado para as vítimas. Takkashi, como muitos outros residentes, viu como perdia o cabelo por efeito da radiação. Sangrava pelas gengivas e pontos negros irrompiam na pele. Teve que ficar de cama até dezembro. Ele conta que ver as pessoas vomitar sangue se tornou algo normal naqueles meses. Seu irmão acabou morrendo depois de um câncer que ele crê ter sido causado pela bomba. “Muita gente continua sofrendo ainda hoje. ”

-Depoimento 2 (Minoru Yoshikane)

Minoru Yoshikane também viu o clarão de relance. Aos 18 anos, estava terminando a escola secundária e aspirava a torna-se professor de inglês, entusiasta que era da literatura e das canções nessa língua. Havia sido recrutado, como os demais estudantes da escola secundária, para trabalhar no esforço de guerra e encontrava-se numa fábrica esperando ordens. Quando explodiu a bomba, ele e seus colegas se refugiaram no sótão.

“Duas horas mais tarde, um de nossos professores nos disse que a escola corria perigo e tínhamos que sair para oferecer ajuda, e então dirigimos ao centro.”

Nunca esquecerá o que viu. Não restavam casas em pé. Cerca de 90% dos edifícios de Hiroshima ficaram destruídos pela explosão e pelos incêndios que se seguiram.

“Vi o que parecia ser um exército de fantasmas vindo até mim. A pele caía em pedaços. Também havia muitos mortos. Fiquei muito assustado. ’

Poema de Vinicius de Moraes

Rosa de Hiroshima

Pensem nas crianças mudas telepáticas,
Pensem nas meninas cegas inexatas,
Pensem nas mulheres rotas alteradas,
Pensem nas feridas como rosas cálidas,
Mas não se esqueçam da rosa da rosa,
Da rosa de Hiroshima a rosa hereditária,
A rosa radioactiva estúpida e inválida,
A rosa com cirrose a anti-rosa atômica,
Sem cor nem perfume sem rosa sem nada.

Vinicius de Moraes

*IN MEMORIAM: Em 6 de Agosto de 1945,
foi lançada sobre Hiroshima a primeira
bomba atômica, que destruiu por completo
a cidade, causando uma terrível
mortandade entre os seus habitantes.*

Vinicius de Moraes (1913-1980) concebeu um poema logo após os Estados Unidos lançarem a primeira das duas bombas nucleares sobre o solo japonês, em agosto de 1945. Sendo contemporâneo desse evento trágico, o poeta procurou registrar com sensibilidade o terrível impacto provocado pelo emprego dessa arma de destruição em massa contra a população civil. Das duas cidades japonesas atingidas pelas bombas, Hiroshima e Nagasaki, o poema, como o próprio título indica, trata da primeira delas.

No trecho **“Pensem nas crianças / Mudas telepáticas/ Pensem nas meninas /Cegas inexatas /Pensem nas mulheres /Rotas alteradas /Pensem nas feridas /Como rosas cálidas”** o autor busca mostrar o quanto o efeito desta

bomba alterou rotas, ou seja, os objetivos destas pessoas e como as marcas físicas marcaram a vida destas pessoas para sempre.

No trecho que coloca: **“rosa radioativa estúpida e inválida”** refere-se a não necessidade do ataque americano utilizando-se da bomba atômica e como tal fato mostrou o quanto uma guerra é prejudicial a população civil – onde temos diversos inocentes que pagam pelas estupidez daqueles que se sentem os donos do mundo.

Bibliografia:

BOULOS, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania”, 9º ano. São Paulo: FTD, 2009

BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar história. Das origens do homem à era digital. São Paulo: Moderna, 2011

Sites:

<https://www.youtube.com/watch?v=R1MF7AVFgn0>)

<http://educacao.globo.com/historia/assunto/mundo-em-tempos-de-guerra/revolucao-russa.html>

<https://seuhistory.com/noticias/uma-era-de-extremos-10-relatos-chocantes-de-quem-encarou-segunda-guerra-mundial>

https://br.rbth.com/arte/2013/02/02/estamos_todos_mortos_aqui_17431

<https://incrivelhistoria.com.br/charges-segunda-guerra-mundial/>

<http://mautexjrhhistory.blogspot.com/2014/04/segunda-guerra-mundial-em-charges.html>

<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20120228185550AAuuIYJ>

<https://www.lasegundaguerra.com/viewtopic.php?t=11435>

<https://www.youtube.com/watch?v=PKHRDBzgIa8>

<http://juniorhistoriajj.wixsite.com/jinahistoria/single-post/2016/05/14/As-consequ%C3%Aancias-do-imperialismo>

<http://sierradeltagolf.blogspot.com/2011/04/revolucao-russa-revoltas-revolucoes-e.html>

<http://guiademoscou.blogspot.com/2015/>

<http://kellymdiniz.blogspot.com/2013/08/auschwitz-o-campo-de-concentracao.html>

<http://malomil.blogspot.com/2013/05/as-criancas-na-propaganda-fascista.html>

<https://veja.abril.com.br/mundo/eua-desmontam-ultima-bomba-nuclear-da-guerra-fria/>