



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

PABLO JEOVANE SANTOS FARIAS

**Estratégias de letramento histórico enquanto prática mediadora:  
uma discussão sobre o conceito de *cidadania* a partir da adaptação  
de uma fonte da Antiguidade**

Nazaré da Mata - PE

2022



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

PABLO JEOVANE SANTOS FARIAS

**Estratégias de letramento histórico enquanto prática mediadora:  
uma discussão sobre o conceito de *cidadania* a partir da adaptação  
de uma fonte da Antiguidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Profhistória) da Universidade de Pernambuco/Campus Mata Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pela Universidade de Pernambuco.

**Linha de Pesquisa:** Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

**Orientador:** Prof. Dr. Renan Marques Birro

Nazaré da Mata - PE  
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

|       |   |
|-------|---|
| F224e | <p>Farias, Pablo Jeovane Santos</p> <p>Estratégias de letramento histórico enquanto prática mediadora: uma discussão sobre o conceito de cidadania a partir da adaptação de uma fonte da Antiguidade / Pablo Jeovane Santos Farias. – Nazaré da Mata, 2022.</p> <p>136 p. : il.</p> <p>Orientador: Renan Marques Birro.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Ensino de História, Nazaré da Mata, 2022.</p> <p>1. Letramento. 2. Adaptação de Fontes Históricas. 3. Cidadania - Direitos Humanos. 4. Produção – difusão de narrativas Históricas. I. Birro, Renan Marques (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 907.1</p> |
|-------|---|

PABLO JEOVANE SANTOS FARIAS

**Estratégias de Letramento Histórico como Prática Mediadora: o  
conceito de *cidadania* a partir da adaptação de uma fonte da  
Antiguidade**

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado, em sessão pública realizada em 30 de junho de 2022, considerou o candidato Pablo Jeovane Santos Farias aprovado.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Comissão Julgadora:

---

**Prof. Dr. Renan Marques Birro (orientador)**  
Universidade de Pernambuco

---

**Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos**  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

---

**Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto**  
Universidade de Pernambuco

## **Agradecimentos**

A Deus e a Maria Santíssima, por ter me encaminhado para que tudo ocorresse da melhor maneira possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Renan Marques Birro, por toda paciência e ensinamentos transmitidos que sempre trouxeram muito aprendizado e reflexões. Além de sua dedicação e esmero com o Ensino de História.

À minha família, que sempre compreendeu minhas ausências e transmitiu bastante força.

À minha esposa, Andréia, que sempre me apoiou e me acolheu quando os desafios vinham ao encontro.

Aos meus colegas de turma e de trabalho que contribuíram e partilham na busca pela construção de educação de qualidade.

Aos meus alunos, que são fonte de inspiração e aprendizagem dia após dia.

## Resumo

A construção das habilidades de leitura são essenciais para a formação da cidadania no mundo contemporâneo. Dessa forma, refletir sobre os problemas que envolvem o letramento, abrange uma variedade de contextos e desafios do mundo atual. O presente trabalho visa refletir acerca do Letramento Histórico como prática mediadora no sentido de confrontar opiniões contraditórias para a formação de sujeitos ativos em busca de novos horizontes. Para tanto, utilizamos de metodologia com a finalidade de adaptar fontes históricas, sendo estas um dos recursos mais utilizados em sala de aula. Contudo, a linguagem apresentada nas diferentes mídias nem sempre é acessível para os discentes, sobretudo aqueles com dificuldades na construção do letramento. Nesse sentido, a adaptação de fontes históricas possibilita aos alunos compreenderem melhor os conceitos e conhecimentos históricos. Logo, o produto traz informações acerca da aprendizagem e cidadania na Antiguidade, permitindo argumentar sobre variadas temáticas naquele contexto e no mundo atual. Consequentemente, a adaptação pode ser contraposta a fonte original e a outras fontes ou mesmo ao livro didático com o objetivo de delinear e apresentar atividades que integram o letramento histórico e a cidadania.

Palavras-chave: Letramento. Adaptação de Fontes Históricas. Fontes Históricas. Ensino de História. Cidadania e Direitos Humanos. Produção e difusão de narrativas Históricas.

## **Abstract**

The construction of reading skills are essential for the formation of citizenship in the contemporary world. In this way, reflecting on the problems involving literacy covers a variety of contexts and challenges in the current world. The present work aims to reflect on Historical Literacy as a mediating practice in the sense of confronting contradictory opinions for the formation of active subjects in search of new horizons. For that, we use methodology in order to adapt historical sources, which are one of the most used resources in the classroom. However, the language presented in different media is not always accessible to students, especially those with difficulties in building literacy. In this sense, the adaptation of historical sources enables students to better understand historical concepts and knowledge. Therefore, the product brings information about learning and citizenship in Antiquity, allowing to argue about various themes in that context and in the current world. Consequently, the adaptation can be contrasted with the original source and with other sources or even with the textbook in order to outline and present activities that integrate historical literacy and citizenship.

Keywords: Literacy. Adaptation of Historical Sources. Historical Sources. History Teaching. Historical Learning. Citizenship and Social Identity.

## Lista de Ilustrações

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Localização da Cidade João Alfredo – PE.....                             | 08  |
| Figura 2 - Exemplo de excerto da obra de natureza teórica.....                      | 75  |
| Figura 3 - Cidadania e ensino de história indígena, africana e afro-brasileira..... | 76  |
| Figura 4 - A leitura, a compreensão dos conceitos e o Ensino de História.....       | 79  |
| Figura 5 – Rosa dos Ventos.....   | 136 |
| Figura 6 - Carneiro (animal representado pelo signo de Áries).....                  | 136 |
| Figura 7 - Touro (animal representado pelo signo de Touro).....                     | 137 |
| Figura 8 - Caranguejo (animal representado pelo signo de Câncer).....               | 137 |
| Figura 09 - Localização e distância entre Índia e Líbia.....                        | 137 |
| Figura 10 - Localização do Mar Mediterrâneo.....                                    | 138 |
| Figura 11 – Representação Pintura de Hércules matando o Leão de Neméia.....         | 139 |
| Figura 12 – As Constelações do Zodíaco.....   | 139 |



## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

ONHB - Olimpíada Nacional de História do Brasil

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNA - Programa Nacional de Alfabetização

PNAIC - Pacto pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional da Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (São Paulo)

PROFHISTÓRIA - Mestrado Profissional em Ensino de História

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UPE - Universidade de Pernambuco

# Sumário

|   |     |
|---|-----|
| Introdução  | 11  |
| 1. O Estudo da Leitura e das Fontes em História   | 23  |
| 1.1. Experiências com leitura de fontes históricas  | 24  |
| 1.2. Fontes históricas e historiografia   | 28  |
| 1.3. O uso das fontes em sala de aula   | 31  |
| 2. Letramento e Consciência Histórica   | 43  |
| 2.1. Alfabetização e Letramentos  | 44  |
| 2.2. Letramentos, Aprendizagem e História   | 47  |
| 2.3. Uma proposta metodológica de leitura e interpretação   | 52  |
| 3. Cidadania e Aprendizagem   | 61  |
| 3.1. Cidadania e Aprendizagem na Antiguidade  | 62  |
| 3.2. Cidadania e aprendizagem no livro didático   | 71  |
| 3.3. O Livro de Memórias de Lúcio Ampélio e suas relações com a cidadania e o letramento no mundo romano (séculos II-IV)                      | 80  |
| 3.4. Considerações e possibilidades acerca da adaptação   | 87  |
| Referências Bibliográficas  | 102 |
| Anexo I - Tradução dos capítulos 1 ao 7 do Livro de Memórias de Lúcio Ampélio (c. séc. II-IV)   | 114 |
| Anexo II - Adaptação da Tradução dos capítulos 1 ao 7 do Livro de Memórias de Lúcio Ampélio (c.séc. II-IV) - Texto contínuo                   | 124 |
| Anexo III - Adaptação da Tradução dos capítulos 1 ao 7 do Livro de Memórias de Lúcio Ampélio (c.séc. II-IV) - Texto com as divisões sugeridas | 129 |
| Anexo IV - Recursos complementares para trabalhar a adaptação   | 135 |

## Introdução

Na sociedade contemporânea, a leitura e a escrita são fundamentais, uma vez que várias situações cotidianas pressupõem o uso e o domínio dessas habilidades, ora em meios tradicionais, ora em meios digitais. Outrossim, com o avanço das discussões ligadas ao campo do ensino-aprendizagem, nota-se uma inquietação crescente na formação de alunos que possam se apropriar e decifrar as letras e códigos. Seja como for, é importante frisar que ler não requer apenas identificar as palavras, mas saber conectá-las a vários contextos sociais; deste modo, o letramento figura como um fator importantíssimo para compreensão e problematização do mundo atual.

Com este horizonte em mente, é possível versar sobre a construção desta pesquisa. Ela começou a ser delineada a partir de minha prática ao longo de vários anos dedicados à sala de aula. Estas experiências se relacionavam, inicialmente, com meu interesse e busca desde criança pelos livros. Era algo que preenchia o tempo e aguçava a curiosidade ao não apenas aprender novas palavras, mas vivenciar diversas histórias interessantes e singulares. Obras como “Vidas Secas” e “Memórias do Cárcere” de Graciliano Ramos, “Dom Casmurro” de Machado de Assis ou ainda “A Volta ao Mundo em 80 dias” de Júlio Verne marcaram muito minha formação e chamaram muito minha atenção. Este gosto inicial pelos livros me fez ir e vir muitas vezes à biblioteca pública ou ainda à biblioteca da escola; não raro, eu passava algum tempo conversando com os funcionários e, entre muitos empréstimos, consegui até a benesse de tomar de empréstimo dois livros de uma só vez, em vez de apenas um, como era usual. Em casa, era oportuno ler em voz alta para que minha mãe escutasse enquanto realizava tarefas costumeiras das donas de casa.

Passado algum tempo, para além desse gosto pela leitura, a atividade docente me levou a refletir e a perceber como boa parte dos alunos manifestavam grandes dificuldades com a leitura e escrita. Naturalmente, esta condição transmite

consequências para todas as demais disciplinas escolares; mas posso relatar mais diretamente o caso daquela com a qual tenho experiência, a saber, a disciplina de História, que usualmente recorre a diversos documentos escritos. Partirei das situações vivenciadas na Escola José Procópio Cavalcanti, situada na cidade de João Alfredo - PE<sup>1</sup>, minha primeira experiência profissional e a instituição que proporcionou as primeiras reflexões acerca do objeto de pesquisa desta dissertação: alunos não queriam ler em voz alta, ou que, em oportunidades distintas, assinalavam não gostar da disciplina.

Em outras situações, especialmente durante as avaliações, eu era interpelado para tirar dúvidas que não envolviam o conteúdo, mas abarcavam o significado das palavras ou “o que o texto queria dizer”. Tudo isso me provocava uma forte inquietação e uma grande vontade de ser capaz de mudar aquela realidade. Cabe ainda ressaltar que, diante da mudança de governo decorrente do pleito municipal ocorrido em 2020, meu contrato na Escola Municipal José Procópio Cavalcanti (João Alfredo - PE) foi encerrado, de maneira que não pude concluir os trabalhos na referida instituição.

**Figura 01** - Localização da Cidade João Alfredo - PE.



**Fonte:** IBGE (2022).

---

<sup>1</sup> Localizada no Agreste Setentrional, João Alfredo - PE fica a 105 km da Capital Recife. Conhecida como grande centro do polo moveleiro, a maior feira-livre e uma das mais concorridas feiras de gado da região. (joaoalfredo.pe.gov.br)

Naquela ocasião, a Escola ainda ofertava o reforço na leitura para os alunos. Em sala, procurei dividir os conteúdos em partes menores, associá-los a filmes conhecidos pelos alunos e desenvolver algumas atividades práticas como seminários, pesquisas e escrita de pequenos textos para tentar construir o gosto pela leitura e pela disciplina. Vale destacar que, em João Alfredo, boa parte dos alunos provém da classe média baixa. Além disso, muitos deles compõem famílias engajadas na atividade rural, como rezeiros ou pequenas propriedades rurais (agricultura familiar), ou ainda em busca de uma oportunidade de ampliar sua própria renda e até mesmo auxiliar nas despesas de seus lares.

Considerando tal cenário e uma vez que entrei no mestrado, manifestei minhas inquietações ao meu orientador. Nessas conversas, concluímos que o 6º ano eram as turmas que apresentavam as maiores dificuldades em leitura e, por conseguinte, que seriam o melhor alvo potencial do nascente esforço científico. Sendo assim, iniciamos a construção do objeto da pesquisa, no intuito de atender as demandas sociais da cidade que estavam diretamente relacionadas à minha experiência profissional. Neste sentido, ao auxiliar aqueles alunos a construir e reforçar suas habilidades, eu poderia oferecer indiretamente novas oportunidades e estímulos para que eles continuassem seus estudos, contribuindo assim a redução dos índices de reprovação, da evasão escolar, do desemprego e, por fim, proporcionar que estes alunos alcançassem outros extratos formativos (nível técnico e superior). Ademais, os estudantes que entendem o que leem, tornam-se cidadãos conscientes, responsáveis e autônomos. Tornam-se sujeitos que intervêm em sua realidade de modo a modificá-la.

Minhas angústias parecem convergir para os diagnósticos realizados nos últimos anos: segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) 2019, o resultado alcançado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2018 revelou que 50% dos estudantes brasileiros com 15 (quinze) anos de idade não alcançaram o nível básico de leitura para o pleno exercício da cidadania. Portanto, trata-se de alunos que são incapazes de compreender textos. O *ranking* sul-americano da mesma pesquisa confirma os baixos níveis de leitura dos estudantes brasileiros, uma vez que o Brasil ficou em penúltimo lugar, empatado com a Colômbia.

Quanto aos números de pessoas que leem, cito outra pesquisa da “Retratos da Leitura no Brasil” (2019): em um levantamento quantitativo realizado em 2015, a

entidade indicou que aproximadamente 56% dos brasileiros consomem livros, a mesma pesquisa realizada em 2019 indica que o número caiu para 52%. Tal indicador estima ainda cerca de 4,96 e 4,95 de livros lidos por habitante, respectivamente. Por se tratar de um diagnóstico quantitativo, ele infelizmente não fornece índices da qualidade da leitura alcançada, mas já indica quase metade da população brasileira alheia ao principal e talvez mais acessível meio de leitura.

Já a Prova Brasil, de nível Nacional e que avalia apenas habilidade de leitura no 5º ano do Ensino Fundamental, demonstra, através dos dados de 2017, que a média Brasil foi de 215,0, de um total de 250,0. Pernambuco, por sua vez, alcançou a média 200,7. Já nos dados de 2019, a média Brasil foi mais uma vez de 215,0. E, nesta ocasião, o Estado de Pernambuco alcançou a média 202,3. (INEP, 2018; 2021)

Levando em conta tal cenário, a proposta de investigação parece estar bastante interligada ao ensino e aprendizagem em História e ao letramento histórico. Também guarda relações com outros componentes curriculares, uma vez que todos recorrem ao letramento em suas aulas, implicando na compreensão de conteúdos, inclusive de História. Neste contexto, a disciplina de História pode trazer importantes contribuições para a aprendizagem e o engajamento destes alunos, permitindo-lhes não apenas melhorarem sua leitura, mas também uma reflexão mais ampla e crítica acerca da sociedade e de seu papel nela enquanto cidadãos. Para tanto, resta provado que é preciso estimular a leitura.

Porém, em primeiro lugar, defendemos que este exercício não pode ser realizado em um rompante, exigindo assim um esforço consistente, duradouro e paulatino de assimilação e familiaridade. Para tanto, parece crível que propostas que fomentem a adaptação de textos para leitores com dificuldades oferta um acesso facilitado, propiciando um espaço de diálogo e mensuração que admita uma linguagem mais próxima daquela utilizada pelos discentes escolares.

De fato, a proposta a priori parece partir de uma posição consolidada, uma vez que esta preocupação já se manifesta em muitos livros didáticos e paradidáticos do campo. Neste contexto, obras como “Romanceiro da Inconfidência”, de Cecília Meireles e “A noiva da Revolução: O romance da República de 1817”, de Paulo Santos de Oliveira. Ademais, jovens de São Paulo utilizam linguagem popular para traduzir conhecimentos acadêmicos de forma a alcançar melhor compreensão e engajamento em diferentes temáticas. (MASCARI, 2022) Porém, nosso horizonte

tenta superar esse paradigma ao avançar para uma fronteira pouco explorada no país: a adaptação de fontes históricas e seu uso em sala de aula.

Deste modo, a pesquisa teve como objetivo geral analisar uma metodologia de leitura e aprendizagem histórica que partiu do uso de fontes históricas adaptadas, com a intenção de possibilitar que os alunos alcançassem uma maior compreensão e, conseqüentemente, alimentassem uma aprendizagem majorada que tenta emular a lide na “oficina da História”. Ao comentar sobre uma experiência similar, Luis Fernando Cerri atestou que “Quando a gente aborda a História nessa perspectiva, de colocar problemas e buscar nas fontes a solução, levantando hipóteses, alternativas e soluções possíveis, estamos experimentando agir e pensar como historiador” (2011).

De maneira prática, a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), possibilita que alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tenham a oportunidade de trabalhar temas históricos que envolvem a pesquisa histórica. Numa das etapas da edição 2019, intitulada “Excluídos da História”, os discentes tiveram de pesquisar sobre diferentes personagens, de acordo com seus interesses. A tarefa possibilitou dar visibilidade a histórias de todo o país. Portanto, nesse processo a pesquisa dos estudantes tornou-se em investigação e construção do conhecimento e de uma visão crítica, através da análise de documentos. (SANTOS, 2020)

Entre os objetivos específicos, estão: I) Identificar e analisar práticas com usos de fontes históricas que viabilizem o aprendizado e a capacidade leitora; II) Identificar e problematizar o letramento histórico como fundamental para a construção de valores, interpretações e intenções; III) Propor adaptação de fonte histórica na prática para uso em sala de aula.

Além do mais, é preciso considerar a alfabetização como o processo de aprendizagem que converte a fala em representação gráfica. Doutra feita, outro termo vem à baila: o *letramento*. Ele implica no desenvolvimento de habilidades do uso social da leitura e da escrita. Vale destacar que, na prática pedagógica, a aprendizagem da escrita deve ser tratada em sua totalidade, considerando a alfabetização e o letramento, embora estes dois processos tenham suas especificidades (SOARES, 2021). Assim, o letramento pode ser determinado como o conjunto de práticas sociais que recorrem à escrita como sistema simbólico e tecnologia, em contextos e objetivos específicos. Entretanto, dada à complexidade

do termo letramento, este pode compreender desde uma reflexão sobre a própria linguagem até a discussão sobre a leitura de um livro. O letramento ainda envolve as práticas orais letradas, mesmo quando a criança não foi alfabetizada (KLEIMAN, 1995).

Inserido neste contexto, é importante refletir sobre a importância das fontes históricas na historiografia e em sala de aula. Portanto, as fontes permitem que o historiador evidencie o passado através de características da época de cada sociedade e proporcione reflexões na atualidade com seus questionamentos a partir do presente. Portanto, vale reconhecer a variedade de fontes históricas em seus tipos, mídias e suportes - conquanto as fontes escritas ainda sejam as mais utilizadas entre os historiadores. Por um lado, a Escola Metódica trouxe esta experiência com os documentos e sua importância para a construção das narrativas históricas; por outro, os partícipes do “movimento dos Annales” ampliaram a problematização e a interdisciplinaridade, preocupações que se tornaram pontos essenciais para a ciência histórica.

Em sala de aula, grande parte das fontes utilizadas são as escritas; e uma vez que as informações passam demasiadamente rápidas na sociedade contemporânea, compreendê-las e problematizá-las, percebe-se algo crucial para a plena construção do conhecimento, da criticidade e de não tratar determinadas informações como verdades absolutas. Neste cenário, ocorre por vezes das informações do livro didático ou ainda aquelas que o professor expõe na sala serem tomadas como veracidade inquestionável ou “palavra de fé”. Daí parte a necessidade de ampliar os saberes com o uso das fontes históricas, preferencialmente contraditórias entre si; e que elas sejam o objeto de diversas indagações, que levem o aluno a construir um quadro conceitual novo, combinando seus conhecimentos/quadros prévios com as novas informações obtidas e a assistência de seus professores (ALVES, 2016, p.9-30).

Por outro lado, o conhecimento não deve ser algo distante do universo do aluno, mas que seja capaz de encontrar convergências com seu contexto sociocultural. Para tanto, é inevitável que o discente reconheça o documento utilizado, a indicação realizada pelo professor, os problemas que atualmente envolvem determinado conteúdo etc. Tal exercício de análise e aproximação possibilita o exercício da cidadania e da necessidade de constantemente ir em busca de informações para além daquelas que são tratadas na sala de aula. Uma



das possibilidades está em oferecer questionamentos iniciais; estes, por sua vez, proporcionam novos questionamentos derivados da analogia entre a realidade vivida, as mídias consultadas e a experiência prévia, acolhendo a oportunidade de utilizar o livro didático, mas também de inserir outras leituras, críticas e saberes.

Por conseguinte, as estratégias e documentos inseridos no contexto da aula devem estar ligados ao mundo conhecido pelo aluno, aproximando o conhecimento dos elementos de seu dia a dia. A partir desta fase de identidade, o professor poderá explicitar e problematizar conceitos que farão os alunos potencialmente transformarem sua realidade diante da leitura e dos problemas que assolam a sociedade. Nas palavras de Cerri (2010),

A competência narrativa faz decorrer, para o ensino, a perspectiva presente também na proposição freiriana, ao dirigir-se à alfabetização: o objetivo não se resume em ler as palavras, mas em ler o mundo. No nosso caso, o mundo no tempo. (2010, p.275)

Quanto ao tópico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) propõe à construção gradativa das habilidades de leitura e escrita ao longo dos anos escolares, cita as múltiplas linguagens e dá ênfase a alfabetização nos primeiros anos do fundamental, embora ratifique a importância de utilizar o conhecimento histórico como ferramenta a serviço da sociedade e cite o termo letramento ou letramento histórico ligados à linguagem escrita, tal como língua portuguesa. De outro modo, esclarece alguns procedimentos que estimulam a construção das habilidades de leitura, quais sejam: identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar. São todas habilidades um tanto complexas, mas que propiciam ao aluno a construção da atitude historiadora e crítica frente aos desafios da contemporaneidade.

Dito isto, a parte de ciências humanas na BNCC menciona a contribuição das noções de tempo e espaço e estimula a ética, os direitos humanos, o respeito ao meio ambiente e a coletividade, valores como solidariedade, participação, protagonismo e preocupação com desigualdades sociais. Dessa forma, a preocupação maior está em questionar o mundo a sua volta e ser sujeito ativo diante das adversidades e nas relações entre presente e passado. Por outro lado, o Currículo de Pernambuco defende o professor como mediador e pesquisador. E o estudante como problematizador e investigador a partir do desenvolvimento das habilidades de leitura.

Sobre a parte metodológica, esta pesquisa se desenvolveu no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade de Pernambuco (UPE), na linha de pesquisa Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão. Uma parte importante do Programa é a entrega de um produto final, fruto dos processos investigativos da pesquisa e que servirá para que outros professores possam utilizá-lo como ferramenta pedagógica em sala de aula.

O trabalho envolveu a pesquisa bibliográfica, e como informado anteriormente, surge da problemática a qual boa parte dos alunos em minha experiência profissional, sobretudo os do 6º ano, possuem dificuldades nas habilidades de leitura. Mesmo que a atividade de alfabetizar esteja vinculada muitas vezes aos docentes dos anos iniciais, quando os alunos não conseguem alcançar as habilidades da forma desejada, e isso ocorre por diversos motivos, fica eventualmente desestimulado e suas dificuldades aumentam nas séries posteriores. Dessa forma, o objetivo metodológico é buscar fontes que não são de fácil acesso ao grande público e aos estudantes e torná-las mais palatáveis através de adaptações, apropriações e intervenções com os textos. Evidentemente que o propósito não é dar algo pronto aos alunos, mas possibilitar que os mesmos possam ler as fontes, interpretá-las e através da construção do pensamento histórico consigam observar, identificar e relacionar pontos fundamentais para sua cidadania, rompendo com discursos muitas vezes entregues prontos e propondo novas indagações e caminhos a serem seguidos de forma positiva. Em outras palavras, seria não fazer com que o aluno decore ou reproduza, mas ensinar ferramentas para que ele alcance suas respostas.

Inicialmente a proposta metodológica parte da obra de Moosburger (2014), que traduziu fonte anônima islandesa da metade do século XIII, um dos expoentes da literatura escandinava medieval. Para tanto, o Moosburger retextualiza a obra através do processo de criação onde se torna autor, leitor e crítico em sua obra denominada "A Saga de Gunnlaug Língua-de-Serpente". Dito isto, é preciso considerar que não basta adaptar as fontes, é preciso realizar reflexões que torne o fazer histórico com sentido e interpretações a partir da realidade dos alunos. Para tanto, Wineburg (1991) afirmou, mediante uma experiência com historiadores e estudantes, que nós somos treinados a perceber os acontecimentos históricos de uma forma distinta da realidade, pois o ato de compreender um texto é tomado como um diálogo. Sendo assim, o leitor-historiador se torna aquilo que ele definiu como

um “leitor real”, isto é, um agente que reconstrói e ressignifica realidades através das leituras. De modo muito similar, Barca e Gago (2001) utilizaram a experiência de interpretação das fontes como um estímulo para o desenvolvimento do pensamento histórico e da argumentação, confrontando fontes primárias com perspectivas contraditórias.

Para a adaptação do documento de fato adotada por Wineburg, chamada de “Lendo Como um Historiador” (*Reading Like a Historian*), que foi desenvolvida pelo Grupo de Educação Histórica da Universidade de Stanford na Califórnia (Estados Unidos da América). A rigor, são três princípios que devem ser seguidos nas adaptações: 1) Focando: limitar a extensão dos textos a 200-300 palavras; 2) Simplificando: tornar o documento mais acessível para leitores com dificuldades; 3) Apresentando: Fontes largas com espaços amplos, além do emprego de Itálico nas ideias principais.

Esta abordagem não é uma “fórmula mágica”, uma vez que pode ser adaptada de acordo com o contexto e as necessidades. Porém, com prática e treinamento, as habilidades são afiadas e as adaptações se tornarão menos necessárias, pois idealmente os estudantes incorporarão o vocabulário, aprenderão a ler os intertextos e subtextos e tentarão considerar os contextos de produção documentais (Quem? Quando? Qual o contexto? etc.). Por fim, tal medida permitirá que todos os estudantes adentrem o estudo do passado nas sociedades humanas, um mundo que muitas vezes manifesta realidades e experiências ambíguas, ásperas e complexas. (WINEBURG, MARTIN, 2009)

O roteiro e o documento utilizado abrangem os temas incluídos no 6º ano do Ensino Fundamental da disciplina História, com um público médio composto por alunos da faixa etária entre 11 a 13 anos de idade. Analisando o currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental II, são trabalhados a Unidade Temática “Lógicas de Organização Política”, Objeto de Conhecimento “O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio”. E por fim, a habilidade EF06HI21PE, que preconiza “Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado na passagem do mundo romano para a civilização do ocidente medieval, discutindo os contatos e relações com os povos do Oriente, notadamente os islâmicos”.

Quanto à fonte a ser adaptada, utilizei o “Livro de Memórias” (*Liber Memorialis*) de Lúcio Ampélio. Trata-se de uma espécie de manual da educação

infantil na Antiguidade, provavelmente produzido entre os séculos II-IV. Esse Livro de Memórias é entendido como “guia de bolso”, de maneira que Ampélio se dedica e está preocupado em escrever em latim simples e direto, bem como em anotar noções úteis para o futuro do seu aluno, Macrino, que “tudo queria saber”. (BIRRO, BRAGANÇA JÚNIOR, 2020, p.325-349)

Em termos propositivos, partiremos de um conceito central na proposta da pesquisa: a *cidadania*. Atualmente, a ideia de cidadania tomou como ponto de partida uma série de mudanças introduzidas pela *Revolução Francesa* e pela *Revolução Industrial*, que trouxeram as ideias de liberdade e de direitos naturais; seja como for, a *Revolução Francesa*, outro fenômeno histórico recorrentemente utilizado para discutir o princípio da cidadania, foi notório por excluir as mulheres deste processo. Em suma, a cidadania congrega reivindicação, interesse coletivo, organização de associações, lutas por melhoria de vida. (SILVA E SILVA, 2009, p.47-51).

Outra razão relevante para a adoção deste princípio envolve o próprio contexto de produção da fonte e as transformações do Império Romano na transição do período clássico para aquele que foi denominado de *Antiguidade Tardia* (cf. BROWN, 1972), uma fase com diversas transformações culturais, econômicas e sociais derivadas de um incremento de importância, por exemplo, das províncias/periferias romanas.

Conseqüentemente, o início do século II assinala um incremento da noção de romanidade graças ao *Édito de Caracalla* (212), uma espécie de determinação legal romana que ampliou grandemente o status da condição de romano para as esferas províncias imperiais. Tal mudança legal foi acompanhada por uma relevância cada vez maior dessas plagas nos desdobramentos históricos subsequentes, como nas insurreições civis-militares do século III, no “renascimento” artístico provincial e no aumento das trocas e transações comerciais nas dimensões província/província e província/regiões não-romanizadas (ROSENWEIN, 2014). Assim, trata-se de um momento interessante para se discutir as mudanças da concepção de cidadania, quando grupos até então excluídos passaram a dispor de novos direitos, possibilidades e até mesmo protagonismo no mundo romano.

Portanto, o termo cidadania é algo que está em permanente construção e que engloba todas as camadas sociais, pessoas e culturas; por isso, necessita ser continuamente visitado e reconstruído. Considerando a dimensão do Ensino de

História, a possibilidade de observar transformações similares noutras épocas permitiria aos educandos compreender melhor essas mudanças na contemporaneidade, como a demanda por grupos sociais excluídos e marginalizados por mais acesso a direitos e uma maior participação política.

Com base nessas premissas, acreditamos que o postulado de Pinsky externa adequadamente nosso horizonte de preocupações:

Afinal, o que é ser cidadão? Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. (PINSKY, 2005, p.9)

\*\*\*

Para dar conta dos problemas aqui apresentados, organizamos a presente pesquisa em três capítulos. O primeiro abarca um texto inicial que fornece algumas contribuições de estudos que utilizam a leitura de fontes históricas em sala de aula a partir das diversas mídias existentes. Ele também contribui acerca do conceito de “fonte” e “documento”, apresentando sucintamente várias interpretações sobre como a fonte histórica foi utilizada desde o século XIX e sua relevância para a sociedade atual. Por fim, o material traz diversas reflexões sobre como o documento ou a fonte histórica tem sido utilizada em sala de aula, com o intuito de demonstrar a importância das Fontes no contexto escolar para construção da cidadania.

Já o segundo capítulo procura associar o letramento ao conceito de aprendizagem, fornecendo algumas experiências que envolvem a leitura, o engajamento e a aprendizagem em História. Além disso, trata da associação entre os conceitos de *consciência histórica* e de *letramento*, bem como de seus papéis fundamentais para o exercício da cidadania. Por fim, ele ainda ofertou uma descrição do percurso metodológico da pesquisa, indicando também a fonte a ser adaptada como produto derivado da reflexão crítico-teórica.

O terceiro capítulo apresenta a adaptação de fontes históricas na prática, isto é, de maneira aplicada. Para tanto, parte de uma tradução do *Liber Memorialis* de Lúcio Ampélio (c.séc. II-IV), assim como do contexto de aprendizagem dos conteúdos ligados ao mundo greco-romano, com especial enfoque para a noção de

cidadania. Ele também apresenta uma breve contextualização do Ensino de História Antiga nos livros didáticos, contrapondo as informações transmitidas pela bibliografia, pela fonte escolhida e pelo livro didático. Como ato derradeiro, apresentamos o texto original e a fonte adaptada, além de uma espécie de “roteiro”, com algumas considerações e possibilidades sobre a adaptação.

Assim, a preocupação desta pesquisa avança ao atendimento das exigências atuais da sociedade: indivíduos que leiam, que dialoguem com os textos e que produzam sentidos através de suas reflexões. Para chegar a tanto, é preciso “desconfiar” e confrontar as fontes aos discursos outrora pensados como prontos e acabados, reforçando e naturalizando experiências históricas paulatinamente e de modo crítico.

## 1. O Estudo da Leitura e das Fontes em História

[...] O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. [...] (LE GOFF, 1990, p.548)

Notadamente, a leitura tem papel fundamental na sociedade contemporânea, especialmente quanto às demandas sociais e frente aos variados recursos midiáticos existentes. Considerando tal horizonte, a disciplina escolar de História pode trazer importantes contribuições para a aprendizagem e engajamento dos alunos, pois propicia simultaneamente o aperfeiçoamento da leitura e a reflexão crítica cidadã e social.

Neste sentido, o presente capítulo, intitulado “O Estudo da Leitura e das Fontes em História”, apresenta experiências com leitura de fontes históricas ao propor a análise de seus enfoques e contribuições na utilização de variadas mídias, assim como ao explorar o conceito de letramento e multiletramento. Além disso, abarquei também os conceitos de “fonte” ou “documento histórico”, discutindo brevemente sobre como a fonte foi utilizada na escrita da história desde o século XIX.

Por fim, o presente material ofertou uma sucinta reflexão sobre como as fontes/documentos têm sido utilizados e debatidos no contexto escolar, no intuito de demonstrar a importância das fontes para a aprendizagem e para o exercício da cidadania, além de apontar algumas políticas públicas aplicadas com vistas a melhorar níveis e índices de alfabetização e letramento, tanto focados nos alunos quanto nos professores.

## 1.1. Experiências com leitura de fontes históricas

A leitura é uma habilidade fundamental para que o ser humano compreenda e interprete o mundo. Partindo desse princípio, ressalto o papel do contexto escolar e do ensino de história, que tornam fundamentais os processos que envolvem a leitura. Assim, lançados os desafios que abrangem o processo de ensino-aprendizagem, a disciplina de História traz importantes contribuições para a construção do conhecimento e o engajamento dos alunos, permitindo-lhes não apenas melhorar seu nível de leitura, mas também possibilitando o pleno exercício da cidadania por parte dos educandos. Neste contexto, Guimarães e Silva (2007), afirmam:

[...] A proposta de desenvolver competências e habilidades nos alunos visa atender à necessidade de melhoria do ensino e acompanhamento das transformações tecnológicas, além da preparação para o exercício da cidadania. Cabe à educação, como uma de suas funções, o desenvolvimento social, em virtude da aproximação dos objetivos de construção de competências para a formação cidadã e para o mundo produtivo (GUIMARÃES & SILVA, 2007, p.75).

Para tanto, a adoção de fontes históricas mais acessíveis é imprescindível, pois assim os(as) educandos(as) poderiam idealmente dialogar com elas e mensurá-las através de sua linguagem. Ademais, mediante a multimídia, que a exploração das fontes potencialmente estimula sua aprendizagem. Porém, antes de avançar nessa seara, é importante refletir acerca de alguns estudos e conceitos envolvidos na pesquisa.

Em um breve panorama, é possível citar a discussão de Bernardo (2009) sobre as dimensões da História ciência e da história ensinada, que estabeleceu o uso de fontes nos anos iniciais. A pesquisa tem enfoque na leitura de fontes e na elaboração de hipóteses, mas sem a intenção de desenvolver pesquisas por parte dos alunos; conseqüentemente, eles empregam mais de uma fonte por atividade realizada. Embora ofereça importantes reflexões do uso das fontes, esta proposta ainda abordou fontes reproduzidas no próprio livro didático. Um exemplo foi a adoção da fonte “Desembarque de Cabral em Porto Seguro” de Oscar Pereira da Silva ou a “Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal” dando ênfase na metodologia quando da utilização destas. Assim, a



metodologia busca construir competências em formular hipóteses, classificar fontes, analisar a credibilidade das fontes com o objetivo dos alunos formularem análises e inferências a partir de sua realidade social. A autora também lançou mão de um questionário sobre a identificação e preferências sobre a aula de história. Os resultados alcançados demonstram que em todos os anos é possível recorrer à utilização de fontes, e que nos anos mais avançados os alunos identificaram melhor as fontes.

Azevedo (2016) abordou, por sua vez, como a construção das habilidades de leitura e escrita é associada a outras disciplinas, promovendo a defesa do letramento<sup>2</sup> através do emprego de fontes históricas. A pesquisadora referendou a utilização de fontes históricas como recurso pedagógico, posto que possibilita o multiletramento, o letramento histórico e ao crer que os documentos manifestam diversas formas, inclusive nos ambientes virtuais. Ela utilizou o *padlet*, uma ferramenta online de produção de conteúdos, para vivenciar a análise de fontes, a produção textual e a discussão dos usos e maus usos das tecnologias em torno da Revolução Industrial. Ela também elaborou um blog como produto da experiência de pesquisa.

Souza (2016) produz um debate criticando o modelo tradicional de ensino em torno do currículo: em substituição propõe o uso de fontes e a interdisciplinaridade. Assim, a partir de um contexto ou tema histórico, deve-se vivenciar temas relacionados com outras disciplinas. O pesquisador também busca analisar junto aos alunos fontes de forma crítica. O foco das atividades práticas se volta para a produção de sequências didáticas e análise das fontes, utilizando de perguntas direcionadas.

Silva (2018) discutiu o letramento histórico e digital na intenção de fomentar a apropriação das habilidades de tecnologia e leitura de documentos históricos por parte dos(as) educandos(as). A pesquisa mostrou-se muito pertinente na atualidade, onde se sabe que os alunos manifestam um grande interesse pela tecnologia (cf. BIRRO, 2019; GELL, 2005). Ademais, a utilização de variadas fontes, ação que desenvolve habilidades tecnológicas e o

---

<sup>2</sup> Para Soares (2021), o letramento é o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita.

Para Rojo e Moura (2012), o multiletramento é a multiplicidade e variedade de práticas letradas presentes em nossa sociedade.

letramento histórico nestes termos, propõe importantes reflexões no contexto contemporâneo.

França (2019) desenvolveu uma abordagem particular ao focar na questão do letramento no ensino de História, abarcando o mundo do trabalho e a experiência em turmas do Ensino para Jovens e Adultos (EJA). Este trabalho tornou-se muito pertinente frente às desigualdades que acometem o Brasil quanto ao acesso à educação. Consoante a preocupação, a pesquisa desenvolveu conceitos concernentes ao mundo dos estudantes (trabalho, fábrica, luta de classes) que proporcionam a aprendizagem permitida pelo contexto vivenciado por estes. Assim, a apreensão proporcionada a partir daquelas atividades estimula a reflexão e a problematização, tão fundamentais para os estudantes e a disciplina de história.

Especificamente, França buscou compreender a relação entre o conceito de trabalho, o mundo do trabalho e as aulas de História. O estudo utilizou um questionário para direcionar a pesquisa e posteriormente construir uma sequência didática. A análise revelou a necessidade de um trabalho pedagógico voltado ao mundo do trabalho e as possibilidades de letramento por meio dos conteúdos históricos trabalhados, uma vez que os estudantes que fizeram parte do estudo eram majoritariamente trabalhadores.

Após este curto levantamento, percebe-se como alguns estudos atestam que, apesar dos avanços para busca da alfabetização e dos avanços da leitura entre os estudantes brasileiros, as avaliações indicam nitidamente a deficiência na competência leitora por parte dos(as) educandos(as). Uma possível razão para tanto é que boa parte dos estudantes não ultrapassam o nível de decodificação textual; e, com o avançar dos anos, as dificuldades se acentuam quando textos maiores e mais complexos são utilizados e tornam-se mais frequentes, quer no ambiente escolar, quer no cotidiano (SILVA, 2011; FARIAS JÚNIOR, 2012).

É neste universo de textos maiores e complexos que a disciplina de História usualmente recorre às fontes - com especial atenção às escritas. Ao mudar o ponto de observação do professor para o(a) estudante, algo fica imediatamente claro: a experiência muitas vezes mostra-se maçante e produz pouco interesse por parte dos alunos. Outra questão digna de nota é que os textos não necessitam ser apenas lidos, como em um mero conjunto de letras

aleatórias, mas analisados, comparados, identificados, além de outros exercícios mentais necessários para que a leitura seja prazerosa e apresente significados cognoscíveis. Logo, para que o(a) aluno(a) reconheça sua função na sociedade, ele(a) precisa compreender seu papel; desta feita, a análise de textos qualificada possibilita que o(a) educando(a) não apenas decodifique palavras, mas reconheça e abra oportunidades a partir da leitura do mundo.

Porém, ressalto que a leitura é uma competência necessária para várias disciplinas, mas sine qua non para a História. A rigor, a disciplina ampliou o uso de fontes textuais no transcorrer do século XX, sem ignorar seu emprego nas salas de aula escolares. De fato, a leitura de tais documentos, quando alcançada, permite não apenas que os(as) alunos(as) desenvolvam seus conhecimentos, mas também construam formas próprias de pensar, de ver e de interferir no mundo através de uma nova ótica, transformando-se em sujeito ativo (SILVA, 2004; AZEVEDO, LIMA, 2013; CERRI, 2010).

Ao ponderar sobre as pesquisas supramencionadas e os desafios que a atividade de ensino traz consigo, percebo que há uma preocupação compartilhada entre os professores de história para contribuir concomitantemente com o Ensino de História e com o letramento através do uso de fontes. E embora as habilidades de leitura e tecnologias sejam reconhecidamente importantes e amplamente disseminadas de maneira difusa, a realidade escolar carece de transformações mais profundas, tanto do ponto de vista estrutural quanto no uso de novas abordagens, metodologias e saberes.

Discutindo acerca das mudanças na educação, Rodrigues (2009) tratou do desafio para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula, uma vez que estas se popularizaram com os computadores pessoais e os alunos muitas das vezes sabem lidar com tais instrumentos; no que situa o professor como mediador e incentivador no processo de conhecimento. Em outras palavras, o professor deve considerar as demandas e a realidade dos alunos nos processos de aprendizagem, além de estar preparado para utilizar as tecnologias como uma ponte para o conhecimento, visto que vivemos numa sociedade que sofre mudanças constantes e rápidas.

## 1.2. Fontes históricas e historiografia

As fontes históricas permitem que o historiador evidencie o passado, percebendo os valores, ideais, crenças e costumes das sociedades através do tempo, contribuindo assim para reflexões e a produção do conhecimento na atualidade. Diante da abrangência das fontes enquanto instrumento de estudo, estas possibilitam levantar uma enorme gama de informações e análises, sejam fotografias, músicas, escritos, pinturas, vestimentas, objetos, internet etc. Como afirmou Marc Bloch, “[...] tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele. [...]” (BLOCH, 2001, p.79). Evidencia, portanto, a importância das fontes enquanto objetos de análise e compreensão do homem e suas relações.

É comum que os historiadores usem os termos “fonte” ou “documentos históricos” como sinônimos. O termo “documentos históricos” foi empregado desde o século XIX quando historiadores utilizam como fontes de informação documentos produzidos pelo Estado ou instituições oficiais, além da ideia de prova que os documentos possuíam. A historiografia, ao abranger novos rumos na teoria e metodologia, ampliou a ideia original de documento como sendo algo produzido pelo Estado, agregando também aquilo que foi produzido no meio comum. Ainda que a pesquisa histórica disponha dos termos vestígios e registros históricos como termos associados às fontes da pesquisa e análise dos historiadores (BARROS, 2019, p.10-18). Para Schmidt e Cainelli (2004, p.89-110), o documento também pode ser entendido como um objeto educacional, ou seja, voltado para fins didáticos. Já a fonte é compreendida como um vestígio de algo vivido e que pode ser estudado pelo historiador.

Convém que os historiadores busquem respostas a questões do presente, observando metodologias, teorias e instrumentos da ciência histórica; visto que a sociedade busca compreender as suas demandas coletivas. Assim, o historiador está posto a esclarecer e fornecer linhas de compreensão para determinados problemas sociais, ao mesmo tempo que contribui para a elaboração e construção da memória coletiva. Evidente que as respostas dadas por historiadores estão pautadas em escolhas reveladas nos arquivos, o que pressupõe que suas afirmações são baseadas na cientificidade dos fatos

através da pesquisa. Portanto, a ação histórica ocorre após ser reunido, criticado e dissecado documentos disponíveis e trazer à tona respostas e interpretações de acordo com o método, documentos e demandas colocadas. (BÉDARIDA, 1998, p.145-153).

Sem dúvida os arquivos não falam por si só, pois eles devem ser submetidos a uma crítica exigente das fontes através da ética e metodologias respeitadas, embora neste trabalho o historiador não encontre resposta para tudo. Para tanto, há algumas exigências no trabalho com as fontes: primeiro está em ter crítica (Quem construiu as fontes? Em que condições? Para quê? O que expressam?). A segunda é não esquecer que as fontes só começam a falar quando a interrogamos, onde a qualidade das respostas coincide com a qualidade das perguntas que se formulam. A terceira é ressaltar que as fontes não dizem tudo, não podem dizer tudo. A quarta é a ética, exigindo que o historiador seja escrupuloso e prudente. (FRANÇOIS, 1998, p.155-161)

Uma frase de Charles Seignobos definiu a preocupação da velha historiografia acerca das fontes: “Sem documentos não há história” (SEIGNOBOS, 1923). Décadas mais tarde, o historiador Lucien Febvre produziu outra afirmação importante: “Sem problema, não há história” (FEBVRE, 1965). Ele expressou assim que o documento não assume a centralidade da operação historiográfica - este papel é ocupado pelo problema histórico que o historiador tem à sua frente. Levando em consideração estes aspectos, o que se busca nos documentos depende das problemáticas e das perguntas que se faz. (BARROS, 2019, p.10-18)

É fato que as fontes fazem parte do dia a dia do historiador. A Escola metódica vem agregar novos métodos em busca da melhor maneira de abordar o documento. Assim, o trabalho do historiador está em pesquisar, reunir e classificar os documentos; visto que os documentos seriam a base e a fonte do pesquisador, sobretudo os escritos, sejam estes crônicas, livros, poemas, cartas, leis, decretos, entre outros, mas também de evidenciar fatos e demandas da atualidade.

Sob a perspectiva da Escola Metódica, Langlois e Seignobos, em sua obra *Introdução aos Estudos Históricos*, afirmam: “A história se faz com documentos. Documentos são os traços que deixaram os pensamentos e os atos dos homens do passado” (LANGLOIS, SEIGNOBOS, 2003, p.59).

Dessa forma, nota-se uma distinção de aproximação e forma de trabalhar com as fontes. Enquanto os metódicos assumiram a centralidade do documento e evidenciaram seu conteúdo, a geração seguinte de historiadores franceses assumiu outro viés: para eles, o cerne para estudos e compreensão do passado são os questionamentos e as problemáticas em voga. Enfim, diferente da Escola Metódica que centraliza o documento como verdade e apenas fonte de informação, as problemáticas é que irão desenvolver e nortear as buscas nos documentos na chamada “Escola dos Annales”.

E foi a partir da Revista dos Annales que a História passou a ser problematizada de uma nova forma, buscando outras maneiras de utilização do documento, estabelecendo também a interdisciplinaridade entre a história e outras áreas do conhecimento. Cabe ressaltar que esta maneira de ressaltar a Escola dos Annales enquanto nova história ou renovação do pensamento histórico foi refutada por André Burguière (2009); onde os Annales aceitam as regras instituídas pela História até então, mas também superam com o uso da interdisciplinaridade. No livro “Apologia da História ou Ofício do Historiador”, Marc Bloch afirmou que História não é uma ciência do passado, mas a ciência dos homens no tempo (BLOCH, 2001, p.52-55), e consolidou a partir daí que cada tempo manifesta suas perguntas e seus problemas, que devem ser direcionados às fontes históricas (BURKE, 1992).

Algumas décadas depois, surgiu a Nova História, que contribuiu com a ampliação das possibilidades de utilização das fontes históricas, trazendo novos problemas, novos objetos e novas abordagens, como a história cultural e a micro-história. A saber, com o dilatamento das possibilidades de trabalho, das searas a serem exploradas e, principalmente, dos materiais observáveis, o historiador passou a ir além das fontes escritas, utilizando também fontes audiovisuais, materiais, orais, paisagísticas etc.

Assim, dentro da perspectiva das fontes enquanto objeto de investigação, a história-problema ofereceu importantes contribuições e respostas para os novos tempos, dialogando cada vez mais com a atualidade. Nestes termos, ao analisar fontes históricas mediante questionamentos (na perspectiva da história-problema), ela contribui de modo decisivo para a vida em sociedade, propondo reflexões e direcionamentos a partir das leituras e apropriação do conhecimento histórico.

### 1.3. O uso das fontes em sala de aula

A problematização no processo de ensino poderá ocorrer através de uma fonte escrita ou outros tipos de fontes. Mas deve sobretudo partir de um problema que conduza o estudo para a formação do aluno. Uma vez realizada a seleção de documentos, faz-se necessário estimular a leitura, interpretação, criação e sistematização que levem à superação do óbvio em busca da construção do conhecimento (FONSECA, 2003, p.89-96).

Em vista disso, Barros (2010, p.71-115) apontou para a importância das fontes no estudo da história, bem como as várias vozes que elas concatenam, além do universo vasto de linguagens e recursos a serem utilizados. Com efeito, a variedade de fontes e mídias possibilita trabalhar de variadas maneiras, integrando experiências e versões da história que bem trabalhados enriquecem o conhecimento. Algo similar foi apontado por Torquato e Torquato (2015): eles afirmaram que, embora o ensino de História para anos finais seja um desafio, o uso de fontes deve ser utilizado por sujeitos que se formam enquanto cidadãos conscientes. Portanto, assume-se o professor como um mediador dos processos constitutivos de humanização e no desenvolvimento da cidadania entre os (as) alunos (as), em defesa da condição de professor-pesquisador, isto é, um(a) profissional que deverá ensinar minimamente sobre como manejar as fontes históricas, proporcionando aos alunos experiências as quais se apropriem dos conceitos e habilidades corretos.

No desenvolvimento do conhecimento histórico, especificamente no campo escolar, a utilização de fontes tem sido de grande importância. Bittencourt (2008, p.291-350) sinaliza que o uso de documentos nas aulas de história é considerado por muitos professores um instrumento eficiente e insubstituível, possibilitando o contato com situações concretas e favorecendo o desenvolvimento intelectual dos alunos. Deve-se, no entanto, ter o cuidado de não pretender transformar o aluno em historiador; buscando favorecer a exploração de maneira prazerosa e de acordo com o nível e as condições dos alunos. Ainda sobre o uso de fontes em sala de aula, Bittencourt afirma:

Existe o problema de escolher documentos que sejam atrativos e não oponham muitos obstáculos para serem compreendidos, tais como vocabulário complexo [...], grande extensão [...], e inadequação à idade dos alunos. Na escolha é necessário lembrar que eles são motivadores e não se podem constituir em texto de leitura que produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade. [...] (2008, p.330).

Deste modo, os documentos escritos são os mais utilizados nas aulas de história, tais como jornais, literatura e documentos oficiais; portanto, eles contribuem para o incentivo à leitura. Quanto a tais documentos, vale ressaltar que eles são produtos de uma época ou ainda objetos culturais. Assim, são documentos com discursos que não são neutros ou imparciais. E que é de suma importância o professor considerar estas características no preparo das aulas, bem como durante os processos de aprendizagem. (BITTENCOURT, 2008, p.327-350)

Outro ponto importante a ser considerado é refletir sobre o contexto o qual aquele documento foi produzido, o que inclui o significado de palavras e expressões. Algumas palavras mudam no decorrer do tempo e pode implicar em o professor ou historiador apresentar um glossário dentro da análise pretendida. Tais imprecisões demonstram o interesse de quem escreveu, permitindo buscar novas análises, novos documentos e até realizar perguntas que esclareçam possíveis divergências. Estas operações permitem que o aluno treine o olhar crítico sobre documentos e discursos que muitas vezes são tidos como determinadas verdades. Em vista disso, avaliar documentos implica em perceber informações que a palavra pode ou não fornecer. Lembro que os documentos não foram criados para o historiador, mas para atender situações ocorridas em determinada época (BACELLAR, 2008, p.23-78).

Para Fonseca (2003), a ampliação documental e temática propiciou o uso de vários documentos em sala de aula. São imagens, jornais, filmes e programas de TV que desenvolvem variados temas, aprofundando o conhecimento e explorando suas possibilidades. A formação do aluno e cidadão se inicia em diversos espaços de vivência, cabe, portanto às variadas linguagens possibilitar experiências responsáveis pelo saber e a formação do pensamento. Logo, ao incorporar as diversas linguagens no ensino de história, o aluno pode reconhecer a ligação com sua vida social e reconstruir suas aprendizagens.



Embora as fontes históricas sejam tão importantes para o estudo e reflexão, como já colocado, também deve-se ter outros cuidados quanto à veracidade das fontes e seus conteúdos. Em função disso, Bloch (2001) afirma:

Que a palavra não deve ser obrigatoriamente digna de crédito, os mais ingênuos dos policiais sabem bem. [...] Do mesmo modo, há muito tempo estamos alertados no sentido de não aceitar cegamente todos os testemunhos históricos. [...] (BLOCH, 2001, p.89).

Na sociedade da informação, em que tudo parece ocorrer muito rápido, algumas notícias soam como verdadeiras, e o professor deve preparar também seus alunos para analisar documentos históricos seguindo os princípios das ciências humanas, afastando os “achismos” em busca da criticidade - termo este necessário para a construção do conhecimento histórico e exercício da cidadania. Para Napolitano e Junqueira (2019), o negacionismo distorce uma afirmação histórica com o objetivo de destruir o conhecimento, e não de ampliá-lo ou revisá-lo. É a arma que determinados grupos utilizam para disseminar falsidades e adulterar fatos históricos.

Inserido neste universo, Meneses (2019, p.66-88) afirma que é preciso que os historiadores assumam o desafio sobre o alcance de seus discursos na sociedade; uma vez que embora artigos acadêmicos, teses e dissertações estão disponíveis de forma gratuita, mas com pouca repercussão comparados a outros conteúdos em sites e plataformas.

Assim sendo, a leitura deve ser incentivada para que produza sentido, mas que por outro lado direcione o indivíduo à criticidade e que este possa estar imbuído das ferramentas necessárias no mundo moderno a fim de ser cidadão consciente de seus direitos e deveres. Daí a importância de analisar textos, autores, fontes; e por trás destes as intenções e suas possíveis veracidades. Neste contexto, Bloch comenta:

[...] Conheci, durante a outra guerra, um simples veterinário que, não sem alguma aparência de razão, recusava-se sistematicamente a dar qualquer crédito às notícias dos jornais. Mas se alguém despejasse em seu ouvido boatos dos mais inverossímeis, deliciava-se (BLOCH, 2001, p.89).

Dessa forma, verifica-se a importância de refletir sobre as fontes por parte do historiador; mas também possibilitar a criticidade a fim de que o aluno analise o contexto e os personagens envolvidos. Tal exercício, numa sociedade

que traz novas informações a todo o momento pode auxiliar no exercício da cidadania, desde que o sujeito tenha consciência da importância da leitura e busca de novas informações, resultando no conhecimento construído para além da sala de aula.

Kalina Silva e Maciel Silva (2009, p.158-161) definem fonte histórica como tudo aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico. Ou seja, são os instrumentos produzidos em determinado tempo e agora estudados pelos historiadores. Quanto ao contexto da sala de aula, o trabalho com fontes permite capacitar os alunos a pensar, refletir e construir novas interpretações, cabendo ao professor conhecer as fontes e suas linguagens, traduzindo-as para os alunos.

Para Alberti (2019, p.50-52), o conhecimento histórico é condicionado pelas perguntas feitas às fontes e que transformem estas perguntas em evidências. Assim, em função dos documentos que encontra, o historiador precisa refazer as perguntas. O trabalho com fontes possibilita então que os estudantes compreendam que o conhecimento do passado é fruto do trabalho intelectual dos historiadores, ampliando, deste modo, seu conhecimento histórico rumo ao aprendizado efetivo. Dando continuidade, Alberti afirma que praticamente toda produção humana pode ser indagada como fonte e que todo documento precisa ser identificado quanto a quem produziu, quando e onde foi produzido e onde se encontra, por qual razão o documento foi produzido, para quem e como; por que foi preservado e onde, o que a fonte documenta. A ideia de documento não é de fácil apreensão pelos alunos da educação básica. Mas é necessário acostumar os alunos a se perguntarem sobre estas circunstâncias.

Dada a importância das fontes para a construção do conhecimento histórico, tais indagações propostas pelo autor tornam-se um exercício de análise e que possibilita aos professores viabilizar situações que o estudante possa buscar o conhecimento de modo crítico. E a partir destes exercícios e questionamentos sugeridos pelo professor, este aluno terá mais condições de questionar e analisar o tempo presente em suas variadas mídias e culturas e sendo então incentivado a realizar suas perguntas, suas colocações e buscar suas respostas.

Os historiadores estão habituados a alguns recursos tradicionais, sendo o livro didático o mais usual entre eles. Porém, mesmo um bom livro pode ser prejudicial, uma vez que deve ser entendido como material a mais no processo de construção da aprendizagem. O conhecimento depende de outras leituras, interpretação de diferentes fontes e do diálogo entre professor e aluno. Embora até aqui tenha sido defendido o uso da cultura material através do uso de fontes, sobretudo escritas, é preciso levar em conta também a importância dos imaginários e representações, dimensões importantes da experiência humana. (GUIMARÃES E SILVA, 2007)

Em vista disso, e inseridos numa sociedade da multimodalidade de suportes de mídias, o que proporciona variadas maneiras de apreender e construir o conhecimento; sobretudo ler e interpretar diferentes discursos e intenções por trás de cada documento permite ampliar a noção de mundo, seja nas dimensões local, regional ou mundial. Em suma, o estudante deve utilizar do livro didático, mas também oportunizar diferentes formatos de fontes para uma aprendizagem mais significativa na complexidade da sociedade atual.

Neste contexto, cabe destacar que os alunos e alunas contemporâneos estão imersos nas tecnologias, sendo até mesmo chamados de nativos digitais. Porém, faz necessário preocupar-se com o fascínio que a internet e as tecnologias proporcionam com informações tão rápidas; onde a escola precisa utilizar o “velho” e o “novo” numa atitude lúdica entre o letramento histórico e digital com os discentes, buscando sempre respostas de como lidar com tal novidade (LUCCHESI, 2019, p.83-85).

Quanto aos modos ou formas de adquirir o conhecimento, os estudantes têm variadas maneiras de apreender os conceitos e habilidades. O que implica que cada um tem sua maneira e tempo de compreensão, seus modos de desenvolver o aprendizado através das interferências sociais onde chegam a resolver problemas e estabelecer relações. O mesmo ocorre através da leitura de fontes, das quais estabelecem conceitos, informações e valores (BITTENCOURT, 2008, p.181-252).

Além disso, os estudantes precisam se perceber como sujeitos históricos. Reconhecer-se como tal é estar preparado para ocupar seu espaço numa sociedade globalizada, ou ser sufocado por ela. E em um país que a maioria da população quase não lê, ou quando lê não entende, as chances

ficam menores num mundo competitivo e exigente atual. Para tanto é preciso interpretar, criticar com embasamento, onde a interpretação deve ser precedida do entendimento do texto. Daí a importância do professor, isto é, ao possibilitar instrumentos para que os alunos construam conhecimentos, sentindo a história como algo próximo deles (PINSKY e PINSKY, 2007, p.17-36).

Outrossim, entende-se o conhecimento histórico e a atuação do professor como importantes ferramentas de combate às desigualdades, de maneira que o próprio aluno construa seu caminho e consiga alcançar as oportunidades ora inseridas em suas competências e habilidades. Deste modo, não trata-se de entregar tudo pronto, mas preparar um sujeito que reflita e interprete os problemas e busque soluções para ele e a sociedade.

Para Guimarães e Silva (2007, p.59-77), o desenvolvimento de competências e habilidades busca aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem aliado às transformações tecnológicas. Além disso, soma para a condição de cidadão, possibilitando também a formação para o mundo do trabalho.

Quanto à participação do Estado na formação cidadã e nas problemáticas atuais, Guimarães e Silva ainda pontuam que:

Em um espaço-tempo de mudanças nos processos de trabalho, na indústria, na informática, nas telecomunicações, nas ciências, as reformas educativas do Estado visam contemplar as exigências do mercado e da sociedade, que demandam um trabalhador/consumidor/cidadão cada vez mais escolarizado." (2007, p.73 )

Em suma, o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra, se alonga na inteligência do mundo e a leitura do mundo precede a da palavra. Mas também esta leitura do mundo e da palavra possibilita escrever e reescrever, transformando através da prática consciente. Assim, a leitura possibilita a populares, às vezes em posição de injustiça, uma compreensão diferente de sua indignação. (FREIRE, 1989, p.9-14)

Por conseguinte, as estratégias e documentos inseridos no contexto da aula devem estar ligados com o mundo o qual o aluno conhece, tornando o conhecimento como algo próximo dos elementos de seu dia a dia. A partir desta fase de identidade, o professor poderá explicitar e problematizar

conceitos que farão os alunos transformarem sua realidade diante da leitura e dos problemas que assolam a sociedade. Nas palavras de Cerri (2010),

A competência narrativa faz decorrer, para o ensino, a perspectiva presente também na proposição freiriana, ao dirigir-se à alfabetização: o objetivo não se resume em ler as palavras, mas em ler o mundo. No nosso caso, o mundo no tempo. (2010, p.275)

Assim, diferentemente da fala, a leitura e a escrita não podem ser alcançadas espontaneamente, uma vez que elas requerem um processo de ensino-aprendizagem prévio. Ou seja, observar letras e palavras se mostra insuficiente. É preciso ser orientado sobre como ler e escrever. Portanto, embora as crianças aprendam desde cedo jogos silábicos inseridos nas sonoridades da linguagem, surgem dificuldades na decodificação das unidades da grafia. (BRESSION, 2011, p.25-34)

É preciso pensar a história como disciplina educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A função da história é auxiliar na formação da consciência histórica, construindo identidades e a intervenção social, individual e coletiva. Logo, para que esta consciência exista é necessário que o aluno se sinta como cidadão pertencente à sociedade; o que somente ocorre a partir de uma análise crítica da experiência humana. (FONSECA, 2003)

O mundo está em constante mudança e o resultado das mudanças são as crises: crise do modelo de Estado, do emprego da família, enfim, a crise do homem moderno. Um dos desafios é auxiliar os jovens a compreender este universo de tantas problemáticas. E a solução das crises é encontrar soluções, é aprender a pensar. E o primeiro passo para problematizar é conhecer, identificar, comparar, relacionar. (THEODORO, 2007, p.49-56)

Acerca desses exercícios mentais, Theodoro ainda discorre sobre cada um deles, afirmando que o conhecimento antes era estável. Havia repetição das práticas em livros, na sala de aula e no cotidiano. A rigor, é notório que, na sociedade da informação, o conhecimento está em constante mudança, de maneira que tal premissa se mostra falsa. Desta forma, é preciso também identificar, aprender a observar e olhar determinado objeto; retomar documentos históricos e verificar origens e abordagens. Além de conhecer e identificar, perceber relações e comparar são exercícios importantes. Assim,

faz necessário traduzir diferenças, encontros e desencontros das narrativas. A análise destes procedimentos exige a identificação e posteriormente uma operação mais complicada que será a abstração aumentando a consciência do homem sobre os diferentes fenômenos do mundo que o cerca, onde o historiador constrói narrativas para reflexões do homem contemporâneo.

Para além da leitura, a Base Nacional Comum Curricular (2018) atesta que é necessário transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive. Portanto, deve-se utilizar da leitura como aprendizado, mas também contextualizar o conhecimento de acordo com as problemáticas do presente.

Para tanto, a Base (2018) evidencia processos que estimulam o pensamento, quais sejam: identificar, comparar, contextualizar, interpretar, analisar. Certo que todas estas habilidades são complexas, mas necessárias para que se construa sentido em uma atitude historiadora, visto que um dos objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia do pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar e de modo a preservar ou transformar seus hábitos e condutas.

Estes procedimentos tem o intuito de provocar nos alunos interpretações mais elaboradas e fundamentadas. Porém, cabe ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN 's (1998) e BNCC (2018) citam o termo letramento ou letramento histórico ligados à linguagem escrita, como língua portuguesa. Há a apresentação das competências da leitura, escrita e argumentação, mas sem mencionar o letramento histórico explicitamente. (ROCHA, 2020, p.275-301)

Embora não mencione o termo letramento ou letramento histórico, no volume 1 - Introdução aos PCN's é estabelecida a importância da cidadania, entendida como a participação política de todos nos rumos da nação e que se expressa não apenas na escolha de representantes políticos e governantes, mas em todos os níveis da vida cotidiana. Da mesma forma que menciona o aumento do desemprego e mudanças do mundo do trabalho que atinge principalmente os jovens que precisam atuar de maneira crítica, responsável e transformadora. (PCN, 1998, p.21-23)

Já o PCN de História destaca que o aluno deve aprender a realidade e diversidade nos vários tempos e incentiva uma formação pelo diálogo, pela troca, na construção de relações entre presente e passado. Neste contexto, orienta para o aluno interrogar o documento através de métodos e procedimentos que orientem a observação, identificação de ideias, temas e contextos e na interpretação dos dados na relação presente-passado. (PCN, 1998, p.86)

A BNCC menciona que no ensino fundamental o aluno tem relação com múltiplas linguagens, incluindo usos sociais da escrita e da matemática, o que permite a participação deste no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens. Dá ênfase na alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental, afim do aluno se apropriar da escrita e leitura e com práticas diversificadas de letramentos, ao mesmo tempo em que relata o desafio da escola estimular a reflexão e a atitude crítica em relação às várias mídias. (BNCC, 2018, p.59)

Ainda na BNCC, na parte de ciências humanas, é mencionado que estas contribuem para que os alunos desenvolvam a contextualização marcada pela noção de tempo e espaço. Ademais, deve estimular uma formação ética, valorizar os direitos humanos, o respeito ao meio ambiente e a coletividade, valores como solidariedade, participação, protagonismo e preocupação com desigualdades sociais. Assim sendo, o desafio não está em reproduzir o passado, mas em questionar e se posicionar de forma ética na relação presente-passado. (BNCC, 2018, p.356)

O Currículo de Pernambuco (2019) defende o professor como mediador e pesquisador. O estudante, por sua vez, como problematizador e investigador a partir do desenvolvimento de leituras e habilidades voltadas a identificar, classificar, organizar, comparar o contexto local e global, garantindo assim a melhor compreensão de si, do outro, da escola e da comunidade. Este documento orienta ainda para a vivência dos temas e objetos não de forma cronológica, mas a partir do tempo, do sujeito e do indício/fonte/documento. (PERNAMBUCO, 2019, p.65-68)

É importante ainda discutir sobre o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa este que tinha como objetivo alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental em língua portuguesa e

matemática, onde eram realizadas avaliações anuais, aplicadas pelo INEP, com alunos do 3º ano do ensino fundamental. O PNAIC foi criado em 04/07/2012 através da portaria N° 867. Em 14/12/2012, através da portaria N° 1458 foi instituída bolsas de estudos no âmbito do programa que visava a formação de professores alfabetizadores. (DA SILVA, 2018, p.33-35)

Para Corrêa (2017) os problemas de aprendizagem com a leitura, em especial a alfabetização, relacionam-se também com a formação de professores, onde o profissional alfabetizador deve está atento à construção da aprendizagem em seus vários aspectos. Nestes termos e diante dos dados sobre alfabetização e investimentos em políticas públicas de formação de professores, Corrêa (2017) afirma: “[...] não é possível mudar a educação sem modificar os processos de formação de professores.” (CORRÊA, 2017, p.15)

Nesse aspecto, além de tratar acerca do PNAIC enquanto política pública de formação de professores alfabetizadores, cabe destacar outros citados por Corrêa (2017), entre eles: o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Estado de São Paulo). Este, por sua vez, tem a proposta de desenvolver metodologias de leituras com os professores e inserir no cotidiano dos alunos habilidades para leitura e escrita. Também há o Programa Ler e Escrever (Estado de São Paulo) que, entre as ações, prevê a participação de estudantes universitários (alunos pesquisadores) no 2º ano do ensino fundamental. (CORRÊA, 2017, p.21-27)

O PNAIC considera que uma criança foi alfabetizada quando esta compreende o funcionamento do sistema de escrita, o domínio das correspondências grafofônicas, a fluência e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Assim, apresenta os seguintes eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores, elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, avaliação e gestão, controle social e mobilização. No eixo avaliação inclui a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), onde estas avaliam alunos em âmbito nacional a cada dois anos com o objetivo de aferir o nível de letramento e alfabetização, além de competências matemáticas. (DA SILVA, 2018, p.36-42)

Desse modo, o PNAIC é vinculado à meta 5 do Plano Nacional da Educação - PNE - que diz respeito à alfabetização de todas as crianças até o



3º ano do ensino fundamental. É importante mencionar alguns programas do Ministério da Educação - MEC relacionados a esta meta: Programa Nacional de Alfabetização (PNA), Programa Tempo de Aprender, Programa Conta Pra Mim, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Programa de Inovação Educação Conectada. (BRASIL, 2021)

Também associado a alfabetização e ao PNE está a meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2021)

Vale também destacar o que preceitua as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) a respeito da alfabetização e letramento:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: a) a alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2013, p.122-123)

Assim, em vista dos dados e políticas públicas apresentadas, ratificam-se os desafios diante da alfabetização, com vistas a defasagem e índices alcançados em avaliações de larga escala. Ao mesmo que embora as políticas públicas tenham avançado nas últimas décadas, há muito a construir em pesquisas, formação de professores, investimentos em alfabetização e letramento. Por outro lado também são verificados a necessidade em virtude do letramento histórico nos documentos oficiais, tendo em vista sua importância política e social para todos os cidadãos.

Dessa maneira, considerando as discussões apresentadas neste capítulo acerca da importância da leitura no mundo, bem como algumas das problemáticas que envolvem a leitura, em especial a leitura no ensino de história e políticas e normativas sobre alfabetização e letramento; faz-se substancial mencionar que todo o debate aqui apresentado está intimamente ligada com a fonte desta pesquisa, assim como da problemática e dos esforços

ao ensinar a ler e escrever a História Antiga - uma realidade que pode inicialmente afastada e de difícil compreensão.

## 2. Letramento e Consciência Histórica

A competência narrativa faz decorrer, para o ensino, a perspectiva presente também na proposição freiriana, ao dirigir-se à alfabetização: o objetivo não se resume em ler as palavras, mas em ler o mundo. No nosso caso, o mundo no tempo (CERRI, 2010, p.275).

Ponto de habilidade essencial para o cidadão do século XXI, ser letrado tornou-se exigência na complexa sociedade contemporânea. Assim, a leitura é parte importante para se adquirir e construir novos conhecimentos, possibilitando o desenvolvimento e o potencial do ser humano. Conseqüentemente, o letramento permite acessar variados valores, interpretações, experiências e intenções; trazendo à tona a convicção e a consciência do ser cidadão ativo que busca através de sua própria razão o sentido e o caminho a trilhar.

Neste sentido, dadas às variadas mídias existentes e às demandas sociais atuais, faz-se necessário discutir o conceito de letramento enquanto instrumento em construção, bem como conceitos bem significativos quando se trata da leitura, a saber, *literacia* e *alfabetização*. Mediante tais horizontes, o presente capítulo buscará associar o letramento ao conceito de aprendizagem, trazendo algumas experiências que envolvem tal prática. Em seguida, será tratado o conceito de Consciência Histórica associado ao letramento como necessários para o exercício da cidadania. E por fim, abordará aspectos práticos da pesquisa, qual seja a metodologia.

## 2.1. Alfabetização e Letramentos

A alfabetização é fundamental para a construção de processos como a leitura, a escrita e a aprendizagem em qualquer setor da vida em sociedade. O cidadão que não teve oportunidade de ser alfabetizado encontra maiores dificuldades em sua vida estudantil, social e laboral. Por vezes não conhece ou não tem seus direitos respeitados, visto que o ato de ler se configura para além de decifrar códigos. É o que se denomina letramento, utilizando da leitura para construir ideias, resolver problemas e facilitar a comunicação.

Ao longo do tempo, a alfabetização foi se convertendo em uma maneira de melhorar a qualidade de vida, de modo que o número de pessoas que sabem ler e escrever servem para medir o desenvolvimento socioeconômico dos países. Desta forma, o analfabetismo está associado a pobreza, a falta de oportunidades, a desigualdade e a exclusão. Porém, não basta saber ler e escrever, mas que o sujeito incorpore suas habilidades de ler e escrever a sua prática social, designada letramento. (NEYRA, 2017, p.17-20)

Habitualmente as pessoas designam alfabetização como o “processo de ensinar a ler e escrever”. Porém, este conceito foi posto em discussão nos anos 1980 entre os profissionais da educação, quando despontaram crescentes demandas quanto à leitura e escrita. Assim, designou-se alfabetização como o processo de aprendizagem que converte a fala em representação gráfica e passou-se a designar outro termo, o *letramento*, que é o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita. Vale destacar que, na prática pedagógica, a aprendizagem da escrita deve ser tratada em sua totalidade, considerando a alfabetização e o letramento, embora estes dois processos tenham suas especificidades. (SOARES, 2021)

O termo letramento se estende a diversas áreas do conhecimento, não apenas aos campos das línguas e literatura. Dada à reformulação de objetivos e introdução de novas práticas do ensino da língua na escola, o letramento passa a ser utilizado quanto ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e produção textual, bem como os variados suportes, gêneros textuais e usos sociais da língua. Quanto aos tipos, o letramento

literário é o processo contínuo de apropriação da literatura e seus termos. Assim, ele abrange desde as cantigas de ninar até o ato de assistir uma novela ou ler um livro. Já o letramento digital versa sobre as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais. Quanto ao letramento escolar, este considera as práticas de leitura realizadas dentro da escola. E o letramento visual que destaca as imagens como signos visuais que nos cercam. (SOARES; COSSON; RIBEIRO, COSCARELLI; CASTANHEIRA; BELMIRO, 2021).

Podemos também definir letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e tecnologia, em contextos e objetivos específicos. Entretanto, dada à complexidade do termo letramento, este pode ser desde uma reflexão sobre a própria linguagem ou uma discussão sobre a leitura de um livro. Letramento ainda envolve as práticas orais letradas, mesmo sem a criança ser alfabetizada. (KLEIMAN, 1995)

Doutra forma, o letramento inclui desde escrever uma receita ou enviar mensagem através de alguns aplicativos a reescrever uma história contada num livro clássico universal. Ele ainda abrange práticas que não necessitam ter o processo de alfabetização construído, tal como pesquisar por voz no Google ou interagir com telas através de jogos eletrônicos, séries e redes sociais.

A partir do exposto, fica evidente que o domínio da escrita e leitura é um pré-requisito para a aprendizagem das disciplinas escolares nos anos finais do ensino fundamental, como afirma a Base Nacional Comum Curricular:

“As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil [...] serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos.” (BNCC, 2017, p.89)

Assim sendo, é por meio da leitura e escrita que os professores dos anos iniciais têm a expectativa de ensinar a ler e escrever para o acesso posterior dos alunos a diferentes áreas do conhecimento. De modo semelhante, os professores de história, que utilizam sobretudo da escrita como forma de ensino-aprendizagem, têm a expectativa dos alunos já saberem ler e escrever. Aprender história não apenas requisita o conhecimento prévio da leitura e da escrita, mas o domínio anterior da leitura, da escrita e da narrativa histórica. Sendo assim, será que os alunos não conseguem aprender os

conhecimentos das diferentes áreas por não saberem ler e escrever? Certamente as trajetórias diversas não impedem que eles aprendam, mas colocam dificuldades ao professor que se prepara para fazer aprender através da escrita. (ROCHA, 2010, p.121-142)

Ensinar a ler e escrever são um desafio que para se concretizar é preciso reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo a partir de práticas sociais. É preparar leitores no sentido de que estes recorram aos textos buscando respostas aos problemas a resolver, utilizando a informação para compreender o mundo e criar argumentos a favor ou contra, descobrir novas linguagens para obter novos sentidos. É fazer da leitura e da escrita direitos que são necessários exercer e responsabilidades inerentes a assumir. No entanto, por ser uma prática, a leitura e a escrita apresentam algumas dificuldades que não são simples de responder. (LERNER, 2002, p.27-51)

Geralmente os professores dos anos iniciais voltam-se para o currículo e o ensino da escrita, aonde os alunos irão se apropriar mais ou menos das condições de ler, escrever e conhecer através da escrita. Nos anos finais, os alunos que não concluíram o processo de alfabetização e que não consigam realizar as atividades esperadas exigirão da parte do professor uma reorganização de todo o processo, considerando deste modo tal lacuna em seu saber. Entretanto, diversos docentes se recusam a alfabetizar alunos dos anos finais, visto que esta tarefa está naturalmente associada aos anos iniciais. Ao considerar o universo da disciplina história, a escolarização, o letramento e a alfabetização são processos que se sobrepõem, resultando em diferentes condições ao longo do tempo. Assim, o discente pode chegar ao sexto ano letrado, mas sem ter vivenciado as especificidades dos textos de História. (ROCHA, 2010, p.121-142)

Logo, embora a tarefa de alfabetizar esteja associada aos primeiros anos de escolarização, o aluno pode alcançar os anos finais tanto sem estar alfabetizado, dada às peculiaridades e condições as quais está inserido, quanto sem ter o processo de alfabetização melhor elaborado, sendo, portanto, incapaz de compreender os textos de caráter histórico. Torna-se assim um desafio aos docentes trabalhar habilidades gerais ou específicas da disciplina história e muitas vezes ter um olhar diferenciado àqueles que por vários motivos não conseguem ler ou compreender os textos.

## 2.2. Letramentos, Aprendizagem e História

A leitura tem importância e necessidade substancial para a contemporaneidade, sobretudo na disciplina de História, visto que utiliza muitas vezes documentos escritos no processo de ensino-aprendizagem. Tal conceito expressa os vários desenvolvimentos mentais que interpretam a vida do ser humano de forma a auxiliar, na prática, a relação entre passado, presente e futuro. (CERRI, 2010) Assim, ao buscar a referida construção do conhecimento, deve-se levar em conta o envolvimento do aluno e as demandas sociais que pedem sempre mais a apropriação do letramento histórico.

Em geral, o aluno tem para si que a história conta o que aconteceu, não tendo o que questionar o que está lá no passado. Desta forma, o letramento histórico vai superar a ideia da história como transmissão, caminhando para a ideia de que todo conhecimento histórico pode e deve ser utilizado de forma prática em sociedade. Logo, o papel da história ou do letramento histórico permite que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos para agirem com autonomia nas demandas sociais, sendo assim capazes de articular o passado, o presente e o futuro. (CERRI, 2010)

Para Martins (2019, p.26-27), a *consciência histórica* é uma expressão utilizada que designa o ser humano que adquire e constrói conhecimento, reflete sobre sua vida e sua posição no processo temporal. A consciência histórica inclui a consciência da historicidade em toda existência humana. Por conseguinte, o conhecer fatos concretos do passado está relacionado com as operações do pensamento histórico, onde tal aprendizagem pode ser informal (na vida prática) ou formal (na escola).

Ato contínuo, as respostas aos anseios de toda sociedade requerem da ciência histórica uma ligação com os desafios atuais. Para tanto, é preciso pensar a história como disciplina fundamental na construção da consciência histórica, de identidades, esclarecimento do vivido e intervenção social. Logo, deter a consciência histórica abrange viver em meio a debates e lutas políticas e culturais: o ensino de história tem, neste sentido, o papel de sempre buscar o

fim da exclusão, reconstruir saberes para a libertação e contribuir para a luta permanente por direitos e democracia. (FONSECA, 2003)

Sobre o tópico, Lima (2014), contribui da seguinte maneira:

[...] O desconhecimento do passado significa sofrê-lo com passividade, pois alcançar a dimensão da própria história pressupõe a tomada de consciência do que se é e do que se foi, rompendo com a perspectiva de alienação. [...] (LIMA, 2014, p.62)

Logo, o estudo da História permite ao aluno não apenas conhecer a própria história, mas se reconhecer nela e utilizando-se de seus conceitos, habilidades e discursos poder interferir em sua vida prática. Tais aspectos se relacionam com a cultura, política, democracia, entre outros conceitos inerentes à vida em sociedade. Neste sentido, a consciência histórica é construída não apenas nas escolas, mas através de toda a sociedade. Ou seja, as narrativas podem seguir diversos caminhos entre passado e presente orientando as relações sociais de acordo com as necessidades do ser humano. (MOERBECK, 2018) Assim, há relação substancial entre consciência histórica e vida prática, seja na dimensão cognitiva, estética, política e moral, pois depende da extensão de consciência histórica dos sujeitos. (SCHMIDT, 2016)

Portanto, o letramento histórico visa com que o aluno interprete com fundamentação, elabore narrativas de aspectos do passado e construa narrativas a partir dos documentos. Isto ocorre através de práticas de leituras e escritas nas aulas de história. Tais tarefas ocorrem também quando o professor fala, expõe, problematiza e vivencia tarefas com os alunos que o faz construir seu saber histórico. (ROCHA, 2020, p.275-301)

Sobre o envolvimento com a leitura e os conhecimentos históricos, Barbara Tuchman em “A Prática da História”, relata como seu fascínio pelo campo da história inicia com a leitura de “Os Gêmeos”, de Lucy Fitch Perkins; de maneira que sua empolgação envolvia o tratamento dos gêmeos no contexto da Revolução Norte Americana, sobre a palavra liberdade ou os gêmeos na ocupação alemã em Bruxelas em 1914. Cabe ressaltar que, após variadas leituras, ela escolheu entre as áreas de história e literatura, embora seu ímpeto para escrever não venha de professores de História ou durante a universidade, mas de docentes de literatura. E, neste contexto, inclusive sua tese de curso foi descrita como pertencente ao campo da Literatura Inglesa,



não da História. No entanto, ela enfrentou dificuldades na escrita, pois não bastava o entusiasmo: era igualmente necessário dominar a língua. (TUCHMAN, 1991, p.6-9)

Para tanto, escrever história conduz o (a) historiador (a) a ter várias obrigações com o leitor se quiser conservá-lo. Em primeiro lugar, reunir informações, dar sentido e selecionar o essencial. E depois colocar o restante a formar uma narrativa dramática que se desenvolve. A meta do historiador é descobrir o que realmente aconteceu; seu requisito mínimo pressupõe permanecer dentro do escopo das evidências dos indícios/testemunhos; diante dessa preocupação, sendo preferível manter-se atento àquilo que está manifesto nas fontes primárias. Para a autora, as secundárias são úteis, mas perniciosas. Já sofreram uma seleção prévia. Assim, uma das dificuldades de escrever história é de manter o suspense numa narrativa cujo fim é conhecido. Uma possibilidade seria escrever como se estivesse na época, onde a explicação se forma na mente do leitor e as lições devem vir do material e não do autor. (TUCHMAN, 1991, p.10-16)

Embora cada área tenha sua metodologia e características, a História e a Literatura sempre influenciaram uma à outra. Ao mesmo tempo em que seguem metodologias próprias que levam a textos diferentes, ambas unem-se na formação da memória social. Deste modo, uma possibilidade para a leitura, engajamento e construção do conhecimento em história tem sido algo ainda pouco explorado: o romance histórico. Como exemplos de romances históricos cabe ressaltar “Condessa de Barral, a paixão do imperador” – Mary del Priore, “*Hoje mando um abraço para ti, pequenina*” – André Cabral Honor, “*Chica da Silva e o contratador de diamantes: o outro lado do mito*” – Júnia Ferreira Furtado. No entanto, ainda não tão explorado, talvez porque a literatura exija um modo criativo que muitas das vezes a formação dos historiadores não proporciona. (HONOR, 2021)

Por certo, os diálogos entre História e Literatura não se resumem em traduzir datas e acompanhar eventos, visto que o texto literário é fruto de variadas tensões, nas quais se observam a realidade, a ficção e o contexto histórico. Sendo assim, no texto podem ser percebidos diversos elementos de uma época fundamentais a várias interpretações. Portanto, não há como

operar um estudo literário que não seja levando em conta fatores sociais e históricos em diferentes posições. (BEZERRA, 2006, p.88-117)

Além disso, a história na literatura facilita a compreensão dos fatos históricos em produtos voltados acima de tudo para fins comerciais. Porém, há a preocupação de adequar a linguagem ao público e provocar curiosidade, ao mesmo tempo em manter o rigor do conhecimento. Neste ponto é observada a invasão do território por profissionais dos meios de comunicação, em especial os jornalistas. Assim, certamente o manejo dos materiais nas diferentes linguagens recebe tratamento mais intuitivo pelos professores e historiadores, e uma vez que são profissionais da área, são também consumidores e preocupam-se com a mensagem de seu público. (ROCHA, 2014, 36-57)

E ainda que História e Literatura tenham se influenciado, a História deve ser escrita nos detalhes. Sem ele a exposição pode transcorrer para algo que não é válido. Ou seja, o historiador deve sempre está atento em estabelecer o significado e objetivo do que aconteceu. Dito isto, força o historiador a estar sempre em busca da verdade e do que se pode descobrir. Com determinada frequência a história é escrita com ideias e não de atos, ela diz o que as pessoas escreveram e não exatamente o que fizeram. (TUCHMAN, 1991)

Ainda sobre a relação história e literatura, Michel de Certeau, em seu famoso texto “A operação historiográfica” (1974), busca estabelecer o lugar da história e as características de seu texto, mas sem confundi-lo com literatura imaginativa. É também a interdisciplinaridade trazida pela linguística e utilizada pelos historiadores para análise de textos históricos e autoanálise da historiografia profissional. Portanto, os diálogos com a linguística levam os historiadores a considerar a história como discurso dotado de estilo, padrão literário, de singularidades que devem receber atenção especial. (BARROS, 2012, p.325-326)

Enfim, o encantar pela leitura pode vir a partir de temáticas que envolvam o aluno, mas que também o conduza aos conhecimentos históricos tão essenciais em sua vida prática. E embora cada texto tenha seus objetivos e finalidades, certamente este ponto é que se torna fundamental para que o leitor observe intenções, relações e tensões; ao mesmo que é provocado em continuar sua apreciação.

Assim, a disciplina de História tem sua importância na construção da cidadania e da consciência histórica, visto que contribui com elementos essenciais à vida em sociedade, seja nos sentidos de pertencimento e identidade ou de crítica e reconhecimento de direitos. Neste ínterim, uma boa possibilidade de trabalho pode utilizar textos mais instigantes, que ao mesmo tempo que convidam à leitura, também tragam conceitos inerentes aos alunos, possibilitando engajamento e aprendizagem.

De fato, os estudos literários têm como objetivo não apenas desenvolver o gosto pela leitura entre os alunos, mas também fornecer condições de análises mais profundas entre o conteúdo e a forma. Sendo assim, é possível analisar textos literários como documentos de determinada época, cujos autores pertencem ou retratam determinados contextos históricos e são portadores de uma cultura em suas obras. (BITTENCOURT, 2008, p.338-350)

O processo criativo pode ser aplicado tanto ao historiador quanto ao romancista. O historiador estuda, observa e acumula fatos, mas será que não utiliza também a criatividade? Após atenciosa coleta de dados, transmitindo ao leitor não tudo que fora recolhido, mas realizando uma seleção e atento aos mínimos detalhes. É importante frisar que a história narrativa não é tão simples, nem tão direta: ela exige organização, composição e planejamento. O problema está na seleção e como selecionar tudo, pois há sempre mais material do que se pode usar. O trabalho será de encontrar uma linha narrativa sem se afastar dos fatos essenciais. (TUCHMAN, 1991, p.38-42)

No trabalho do profissional de História, é comum encontrar fontes de pesquisa ou informações - como gravuras, imagens, pinturas ou textos -, que são explorados a partir de algo já conhecido ou para exemplificar uma história já organizada. Por outro lado, os documentos foram alimentados por diversos diálogos com a realidade que repercute com o passar do tempo, permitindo também uma potencialidade de discussões que se prolonga no presente e futuro. (TERRA, 2004, p.91-103)

Nas análises dos textos históricos, há o pressuposto de que eles são sempre portadores de discursos, e que, por conta disso, não podem ser vistos como elementos neutros. Levando em conta esta observação, o historiador deve sempre atentar para o vocabulário, enunciados e tempos verbais, que evidenciam e denunciam suas naturezas parcialmente textuais. No entanto,

não procura-se assim reduzir a história ao texto; trata-se na verdade de relacionar texto e contexto e buscar as ideias contidas no documento e relacionar ao social. (CARDOSO E VAINFAS, 1997, p.536-567)

Portanto, na medida em que um historiador observa determinado documento, ele sintetiza o conteúdo e contexto de uma época; mas que também possibilita construir significados, respostas e interpretações, bem como comparações com a realidade. Deste modo, o documento pode receber novos olhares e direcionamentos para a compreensão do cotidiano em constante modificação. Quando na verdade estas novas roupagens visam a uma constante construção de saberes e sentidos.

### **2.3. Uma proposta metodológica de leitura e interpretação**

Esta pesquisa parte da problemática da qual boa parte dos alunos ao longo de minha experiência docente possuem defasagem em aspectos considerados essenciais como leitura e escrita. Assim, tendo em vista a importância da leitura para a sociedade contemporânea em seus vários aspectos sociais, a disciplina de história pode trazer importantes contribuições através do uso e de adaptações de fontes em sala de aula, possibilitando o aperfeiçoamento da leitura e a formação crítico-cidadã.

Embora a tarefa de alfabetizar esteja vinculada aos anos iniciais e outros docentes tendem por vezes contribuir para consolidar a habilidade não almejada, quando este objetivo não é alcançado na medida em que se deseja, o aluno por vezes é desestimulado, repetindo o ano e certamente encontrando dificuldades ainda maiores nos anos posteriores.

Tal dificuldade se configura a partir do momento que o processo de ensino aprendizagem é pautado principalmente em documentos escritos, sobretudo na disciplina história, e por outro lado os professores dos anos mais avançados de certa forma já esperam que o aluno tenha concluído o processo de alfabetização e letramento, o que muitas vezes determina o não entendimento dos textos e acentua os obstáculos da vida como um todo.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo utilizar fontes que não são de fácil acesso ao grande público ou aos alunos de forma a torná-las mais palatáveis através de apropriações, adaptações e intervenções com os textos. Logo, o propósito é que os alunos façam esforços durante a leitura com a intenção de compreender e interpretar peculiaridades de seu contexto histórico, político e social, reconstruindo seus papéis enquanto cidadãos. Em suma, busca-se naturalmente que os discentes possam ler as fontes, interpretá-las e através da construção do pensamento histórico consigam observar, identificar e relacionar pontos fundamentais para sua cidadania, rompendo com discursos muitas vezes entregues prontos e propondo novas indagações e caminhos a serem seguidos de forma positiva. Em outras palavras, seria não fazer com que o aluno decore ou reproduza, mas ensinar ferramentas para que ele alcance suas respostas.

Diante do exposto, a metodologia da pesquisa parte inicialmente do trabalho de Moosburger (2014), que traduziu uma fonte anônima islandesa da segunda metade do século XIII - um dos expoentes da literatura escandinava medieval. Para tanto, o Moosburger retextualiza a obra literária através do processo de criação onde se torna autor, leitor e crítico nesta mediação para que seu público receptor tenha acesso a Saga de Islandeses, denominada “A Saga de Gunnlaug Língua-de-Serpente”.

Neste sentido, Moosburger parte sua intervenção com atenção voltada para seu público receptor, bem como para a cultura-fonte e da literatura-fonte que são parte do horizonte do texto adaptado. Assim, trazer uma obra para o leitor da tradução (adaptação) depende das referências. Contudo, também é importante deixar transparecer alguns dados do texto original, tais como a idade do texto, as marcas de oralidade e os aspectos estilísticos próprios. Assim sendo, o resultado do trabalho torna-se uma comunicação entre o mundo de lá (fonte documental) e o mundo de cá (receptor).

Trazendo esta tradução para o universo das fontes históricas, especificamente para os problemas de leitura, há a possibilidade de utilizar fontes que não são de fácil acesso ao grande público ou aos alunos. Para tanto, será preciso ler estas fontes e torná-las palatáveis de modo que o aluno possa se envolver através de apropriações e intervenções, num processo

criativo e crítico. Todo trabalho deve levar em conta o universo no qual o texto foi produzido e os elementos serão transportados para esse novo texto.

Dessa forma, ao utilizar uma fonte inserida em um contexto daquele no qual foi produzido e levando em conta o universo atual que os alunos estão inseridos, a adaptação da fonte deve dialogar com essa dupla dimensão. Logo, o resultado obtido terá marcas relacionadas em comparar os períodos, mas também de observar semelhanças. Sabendo que o fim destas ações é possibilitar a interpretação e a construção do conhecimento.

Mas não trata somente adaptar as fontes: é preciso tornar a reflexão e o fazer histórico presente durante as aulas para que toda a adaptação tenha sentido e produza interpretações de acordo com a realidade das fontes e dos alunos. Ao partir desse viés, Wineburg (1991) afirmou, mediante uma experiência com historiadores e estudantes, que nós somos treinados a perceber os acontecimentos históricos de uma forma distinta da realidade, pois o ato de compreender um texto é tomado como um diálogo, fazendo do leitor-historiador um “leitor real”, isto é, um agente que reconstrói e ressignifica realidades através das leituras.

De modo muito similar, Barca e Gago (2001) utilizaram a experiência de interpretação das fontes como um estímulo para o desenvolvimento do pensamento histórico e da argumentação, confrontando fontes primárias com perspectivas contraditórias. Esta abordagem procurou respeitar a variedade de pontos de vista e interpretações com o intuito de construção da criticidade pelos alunos. Assim, os discentes participaram ativamente do processo de aprendizagem a partir da leitura das fontes.

Retorno para a metodologia adotada por Wineburg, chamada de “Lendo Como um Historiador” (*Reading Like a Historian*), que foi desenvolvida pelo Grupo de Educação Histórica da Universidade de Stanford, Califórnia - Estados Unidos. Pensada inicialmente para o curso de graduação em História, as atividades também foram usadas como currículo para Educação Básica. Wineburg defendeu que a escrita da historiografia teria um método particular de leitura, de maneira que a leitura dos historiadores busca o questionamento das afirmações apresentadas no texto. O trabalho produziu o currículo “Lendo Como um Historiador”, composto por 105 lições, que flutuou entre temas da

História Mundial, História dos Estados Unidos e Introdução à Metodologia. (HACHMANN, 2016, p.72-75)

Tais adaptações são alcançadas quando o professor realiza “alteração” das fontes, mudança de sintaxe e vocabulário, convenção de grafia, uso de maiúsculas e pontuação; até mesmo rearranjando as sequências. O objetivo não é mentir, uma vez que a história busca fiar-se nos depoimentos do passado, pois os alunos terão de comparar o original e a adaptação com o intuito de demonstrar que as fontes foram feitas para a sala de aula. Três princípios seguem as adaptações: 1) Focando: limitar a extensão dos textos a 200-300 palavras; 2) Simplificando: tornar o documento mais acessível para leitores com dificuldades; 3) Apresentando: Fontes largas com espaços amplos, além do emprego de Itálico nas ideias principais.

Esta abordagem não é uma “fórmula mágica”, uma vez que pode ser adaptada de acordo com o contexto e as necessidades. Porém, com prática e treinamento, as habilidades são afiadas e as adaptações se tornarão menos necessárias, pois idealmente os estudantes incorporarão o vocabulário, aprenderão a ler os intertextos e subtextos e tentarão considerar os contextos de produção documentais (Quem? Quando? Qual o contexto? etc.). Por fim, tal medida permitirá que todos os estudantes adentrem o estudo do passado nas sociedades humanas, um mundo que muitas vezes manifesta realidades e experiências ambíguas, ásperas e complexas. (WINEBURG, MARTIN, 2009)

De modo semelhante, Bittencourt (2008) contribui indicando algumas ações para análises de documentos históricos, quais sejam: descrever o documento, isto é, destacar as informações que ele contém; mobilizar os conhecimentos prévios; explicar o documento e associar informações; situar o documento em seu contexto e autor; identificar a natureza do documento; e por fim, identificar os limites e interesses do documento de forma crítica. (BITTENCOURT, 2008, p.334)

Na proposta original de Wineburg e Martin, são disponibilizados documentos históricos para leitura, de modo que cada documento é acompanhado por uma pequena sequência de perguntas que guiam o olhar do estudante à fonte. Após as análises, o estudante pode elaborar uma síntese comparativa das fontes, organizando as informações e respondendo a questão histórica central, utilizando argumentos a partir dos documentos que analisou.

A priori, o professor introduz o tema, além de um roteiro de aplicação das lições. A maioria dos textos é original, embora alguns sejam adaptados. Um critério das adaptações é manter a linguagem original, a intencionalidade do autor e a escolha de palavras. (HACHMANN, 2016, p.75-81)

No contexto metodológico e considerando o vigente cenário de pandemia e meu desligamento da escola para a qual a proposta tinha sido elaborada no início desta pesquisa<sup>3</sup>, além da natureza plástica da metodologia apresentada por Wineburg e Martin (2009), algumas adaptações se mostraram necessárias para dar conta do propósito original com o menor desvio possível, atendendo os requisitos da etapa propositiva prevista neste mestrado profissional.

Deste modo, em vez de trabalhar com mais de um documento adaptado, pretendo disponibilizar tão somente uma única adaptação qualificada, na tentativa de manifestar as condições de execução e emulando a experiência pregressa em sala de aula. Para além disto, em vez de oferecer um conjunto de perguntas norteadoras, adotarei uma espécie de enunciado da adaptação, que apontará as questões pertinentes a serem observadas pelos estudantes em formato narrativo. Esta última preocupação tenta evitar dois problemas apresentados por Wineburg (1991): primeiramente, a recorrente prática de solapamento epistemológico entre diferentes campos científicos durante a experiência escolar, que costuma ser equalizada com a proposição global de questões objetivas. Um dos aspectos negativos deste mecanismo avaliativo é formatar a pressuposição que a História detém uma única narrativa/resposta possível relacionada a certo contexto histórico em vez de diversas experiências e formas de narrar a realidade conforme o ponto de vista do observador.

Consequentemente, em segundo lugar, o estudante é levado a procurar no livro didático uma resposta pré-fabricada para uma pergunta “embalada”, que não demanda a crítica, a comparação de testemunhos divergentes e destoantes ou a reflexão sobre o contexto de produção do agente que redigiu a fonte histórica como algo relevante para entender suas posições, as

---

<sup>3</sup> Conforme exposto na introdução, por questões políticas e diante da mudança de governo decorrente do pleito municipal ocorrido em 2020, meu contrato na Escola Municipal José Procópio Cavalcanti (João Alfredo - PE) foi encerrado no início de 2021, impossibilitando a concretização da parte propositiva da pesquisa naquela comunidade escolar.



informações ali disponibilizadas, os silêncios e as eventuais distorções narrativas.

Para dar conta da questão supracitada, o enunciado estimulará a comparação da fonte adaptada com as informações disponíveis no livro didático, dedicando uma maior atenção para aquelas que destoam entre si. A intenção será fomentar aquele desconforto típico de quem lida com depoimentos dissonantes, exigindo assim da parte do estudante uma reflexão crítica e até mesmo a avaliação qualitativa do próprio material didático.

Assim, além das vantagens já mencionadas, pretende-se superar o papel de “discurso de autoridade” conferido ao livro didático, que, idealmente, habilitará o estudante dali em diante a criticar informações costumeiramente recebidas e tomadas como verdadeiras na recorrente prática do “a resposta correta está na página 100”, tal como na adoção de um pressuposto mais rigoroso e científico na checagem de informações provindas de fontes diversas (jornais, noticiários, revistas etc.).

Doutra feita, como o público que originalmente seria atendido pelo problema da pesquisa infelizmente não está mais disponível para exame, os esforços reflexivo e propositivos partem do conjunto de experiências que enfrentei na Escola Municipal José Procópio Cavalcanti, na cidade de João Alfredo, Pernambuco, durante meus seis anos de atuação (2015-2020) como professor do 6º ano. Se por um lado não será possível conferir o ganho e os progressos alcançados pela inovação metodológica, por outro, não será necessário submeter a presente iniciativa ao Comitê de Ética.

Portanto, considerando a importância da leitura para o mundo contemporâneo, o uso das fontes adaptadas tem o objetivo de instigar a leitura e a criticidade dos alunos, possibilitando que melhorem sua leitura, interpretação e letramento histórico. Desta forma, espera-se que os alunos possam alcançar maior criticidade, construindo e consolidando argumentos enquanto cidadãos, ao mesmo tempo em que aprimoram a leitura.

O roteiro e os documentos utilizados abrangem os temas incluídos no 6º ano do Ensino Fundamental da disciplina História, com um público médio composto por alunos da faixa etária entre 11 a 13 anos de idade. Analisando o currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental II, são trabalhados a Unidade Temática “Lógicas de Organização Política”, Objeto de Conhecimento “O

Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio”. E por fim, a habilidade EF06HI21PE, que preconiza “Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado na passagem do mundo romano para a civilização do ocidente medieval, discutindo os contatos e relações com os povos do Oriente, notadamente os islâmicos”.

A habilidade justifica-se tanto por está relacionada ao período em que a fonte da pesquisa está situada (século II-IV), isto é, o contexto romano na Antiguidade, tal como por abranger um local que circulavam muitas pessoas, mercadorias e conseqüentemente conhecimentos. Além de todas estas dinâmicas, trata do período que inicia as transformações do Império Romano e do período conhecido como Antiguidade Tardia/Primeira Idade Média (cf. WOOD, 2014; BROWN, 1972). Portanto, é um período de intensos deslocamentos de agências, direitos, poderes e produção de conhecimento em torno dos princípios de continuidades e rupturas.

O conceito de *cidadania* varia no tempo e no espaço. Ele pode ser definido como um conjunto de direitos e deveres a sujeitos comuns. Muitos autores buscam na Grécia Antiga a definição de cidadania, embora ela seja muito distinta daquela praticada na atualidade. Na Grécia, somente os homens, gregos e livres, eram cidadãos. Já para os romanos, a cidadania abrangia o pertencimento a uma cidade, além da possibilidade de gozar direitos nela. Atualmente, o conceito de cidadania toma como ponto de partida uma série de mudanças introduzidas pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial, que trouxeram as ideias de liberdade e de direitos naturais. Seja qual for o contexto, a cidadania comumente congrega a reivindicação, o interesse coletivo, a organização de associações e a luta por melhores condições de vida (SILVA E SILVA, 2009, p.47-51)

Quanto à fonte-alvo da adaptação, utilizarei o “Livro de Memórias” (*Liber Memorialis*) de Lúcio Ampélio. Trata-se de uma espécie de manual da educação infantil na Antiguidade, provavelmente produzido entre os séculos II-IV. Esse Livro de Memórias é entendido como “guia de bolso”, onde Ampélio se dedica e está preocupado em escrever em latim simples e direto, bem como em anotar noções úteis para o futuro do seu aluno, Macrino, que “tudo queria saber”. (BIRRO, BRAGANÇA JÚNIOR, 2020, p.325-349)

Assim, o “*Livro de Memórias*” busca uma formação inicial do aluno de Ampélio, mas também integral (tratando desde signos e as razões de serem nomeados até de reinos e impérios da Antiguidade), ao mesmo tempo em que reforça a ideia de que o professor tentou adequar vocabulário e conceitos para Macrino. Por conseguinte, o “*Livro de Memórias*” servia como mecanismo interdisciplinar de aprendizado muito útil. (BIRRO, BRAGANÇA JÚNIOR, 2020, p.325-349)

Depreende-se, portanto, que através desta obra é possível compreender como aprendiam os antigos refletiam seu próprio aprendizado e aquilo que se mostrava relevante a ser ensinado às próximas gerações, integrando o passado ao presente. Além do mais, o *Livro de Memórias* permite discutir a importância de acontecimentos transmitidos na Antiguidade e Medievo, inclusive ao possibilitar o trabalho com recortes temporais e temáticos em diferentes temporalidades. (BIRRO, BRAGANÇA JÚNIOR, 2020, p.325-349)

Naturalmente, a fonte escolhida envolve um processo de difícil adaptação, posto que o texto expressa uma difícil leitura e um acesso restrito por estar temporalmente situado na Antiguidade. Outro ponto digno de nota é sua extensão, que se mostra inadequada nos termos de Wineburg e Martin (2009). Porém, este documento trata sobre a educação das crianças daquela época; além de inserir temas que são de interesse das crianças de hoje, tais como mitologia e signos. Assim, este possibilita refletir sobre a educação que as crianças/adolescentes têm hoje, bem como conceitos como cidadania e democracia na Grécia e Roma antigas e na atualidade operavam e operam.

Assim, o material coletado será analisado e adaptado, o que permitirá concretizar uma leitura e interpretação eficazes do documento pelos alunos emulados nesta experiência. A partir das leituras e interpretações, seria possível dialogar com os alunos sobre o documento e a realidade a qual se inserem. Nesta vivência, os alunos seriam avaliados a partir de sua participação e compreensão dos conteúdos e habilidades desenvolvidas, de modo que todo o levantamento objetiva a construção e vivência de paradidático que traga a outros professores e alunos a contribuição para a aprendizagem dos discentes.

Levando em conta o produto da pesquisa, a leitura do livro didático ou do paradidático avança como um complemento necessário, que têm o intuito

de contrapor as informações prestadas pela fonte textual, além de despertar o prazer de ler, instruir e divertir. Para, além disso, através da leitura os alunos poderiam abandonar a alienação e a estagnação de ideias. No entanto, o professor precisa ter alguns cuidados, uma vez que as escolhas serão em detrimento dos objetivos almejados para sua aula. De modo geral, os recursos textuais didáticos tem como principais características os preços populares, a longa vida editorial, o direcionamento às crianças e aos jovens, os temas literários e transversais e a linguagem mais acessível. (LAGUNA, 2012) Logo, o recurso didático textual se apresenta como um importante aporte para um Ensino de História significativo, representando um verdadeiro incentivo à formação do aluno-leitor. (THOMSON, 2018, p.54-73)

Portanto, o propósito também é de levar os alunos a realizarem esforços durante a leitura, para que possam, a partir das adaptações, compreender, contrapor e interpretar peculiaridades de seu contexto político, social e econômico. Por fim, a preocupação desta pesquisa avança assim ao atendimento das exigências atuais da sociedade: leitores que leiam, que dialoguem com os textos e que produzam sentidos através de suas reflexões. É preciso então “desconfiar” e confrontar as fontes aos discursos outrora pensados como prontos e acabados, reforçando e naturalizando experiências históricas paulatinamente e de modo crítico.

### 3. Cidadania e Aprendizagem

Afinal, o que é ser cidadão? Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila (PINSKY, 2005, p.9)

A partir das reflexões historiográficas, teóricas e metodológicas apresentadas nos capítulos anteriores, farei uma curta contextualização do período a ser trabalhado, tendo como ponto de partida algumas referências em História e Cultura greco-romana. Nesse sentido, destacarei alguns processos de ensino aprendizagem e educação colocados em prática na Antiguidade.

Em seguida, apresentarei uma breve contextualização do Ensino de História Antiga nos livros didáticos, contrapondo o material escolar com três referências: a já mencionada base bibliográfica, a fonte escolhida e um livro didático. Além de refletir um pouco sobre o ensino de história antiga na educação básica no livro didático e em documentos oficiais.

Por fim, esta parte do trabalho aplicará a adaptação de fonte histórica na prática. Para tanto, parto de uma tradução do *Liber Memorialis* de Lúcio Ampélio (séc. II-IV), assim como do contexto de aprendizagem dos conteúdos ligados ao mundo greco-romano; além disso, pretendo apontar algumas sugestões e comentários a respeito da adaptação e dos prováveis usos deste produto da pesquisa em sala de aula.

### 3.1. Cidadania e Aprendizagem na Antiguidade

O termo *cidadania* compõe o cotidiano das pessoas, embora nem todos compreendam bem o seu significado. De modo geral, ele pode ser entendido como o conjunto de direitos e deveres; mas, sobretudo, ele implica em uma ação política que busca a ampliação da condição de cidadão. No entanto, é comum que as pessoas confundam cidadania com democracia: a rigor, votar e ser votado não garante o exercício de direitos. Cabe ainda ressaltar que, em diversos contextos, a cidadania não abrange todos os habitantes, sendo muitas vezes um fator de exclusão cultural e/ou social. Assim ocorreu na Grécia e Roma Antigas, na Declaração de Independência dos EUA (1776) e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789); o mesmo pode ser dito acerca do Brasil Império, uma vez que escravos, libertos, mulheres e pobres eram excluídos do exercício da cidadania. Portanto, a cidadania é uma prática atrelada ao ato de reivindicar, da luta por direitos e deveres, e está em constante construção (SILVA E SILVA, 2009, p.47-51).

De fato, quando consideramos o sentido aplicado no passado para o termo cidadania, não se pode atrelar uma continuidade plena no mundo antigo, ou ainda uma mera repetição. São realidades diferentes, nas quais as noções de pertencimento, participação e direitos têm sentidos diversos e contextualmente definidos. Cabe então afirmar que cidadania é um sentimento comunitário, que abarca os princípios de inclusão, direitos civis, direitos políticos e direitos econômicos; adicionalmente, ele avança de maneira inevitável para a exclusão do outro, isto é, daquele que não comunga de um ou de todos os princípios. Assim como em grupos distintos, os hábitos, as leis, as culturas diferentes, tais como entre os gregos e os romanos, havia muita diversidade no mundo antigo, e estas diferenças serviam recorrentemente para fazer incluir ou excluir grupos e/ou indivíduos dos direitos e deveres dos cidadãos (GUARINELLO, 2005, p.28-47)

Desse modo, a cidadania é um conceito em construção, mas que carrega enormes desigualdades quando se trata da sociedade brasileira, conforme aponta Carvalho, (2002, p.215-2017):

[...] Do ponto de vista da garantia dos direitos civis, os cidadãos brasileiros podem ser divididos em classes. Há os de primeira classe, os privilegiados, os "doutores", que estão acima da lei, que sempre conseguem defender seus interesses pelo poder do dinheiro e do prestígio social. [...] Ao lado dessa elite privilegiada, existe uma grande massa de "cidadãos simples", de segunda classe, que estão sujeitos aos rigores e benefícios da lei. São a classe média modesta, os trabalhadores assalariados com carteira de trabalho assinada, os pequenos funcionários, os pequenos proprietários urbanos e rurais. [...] Finalmente, há os "elementos" do jargão policial, cidadãos de terceira classe. São a grande população marginal das grandes cidades, trabalhadores urbanos e rurais sem carteira assinada, posseiros, empregadas domésticas, biscateiros, camelôs, menores abandonados, mendigos. São quase invariavelmente pardos ou negros, analfabetos, ou com educação fundamental incompleta. (CARVALHO, 2002, p.215-217)

Sob tal ponto de vista a sociedade brasileira tem sido composta por diversas cidadanias, uma vez que as adversidades se apresentam de variadas formas; enquanto isso, cada grupo social procura defender seus interesses e suas necessidades, ora de acordo com a lei, ora de acordo com seus privilégios. Sendo assim, o cidadão brasileiro passa muitas vezes a ser entendido conforme a sua formação ou propriedades, muito embora todos devessem ser considerados e tratados de maneira igual conforme as normas determinam e/ou ainda possuir seus direitos fundamentais enquanto cidadão.

Desta forma, ser cidadão está ligado diretamente a diversos desafios e que, por isso, torna necessária sua discussão e compreensão nos mais conhecidos aspectos e instituições. A cidadania mantém uma posição direta quanto à participação política e busca de direitos, configurando uma luta constante, que também visa a igualdade de cidadania; esta última também está atrelada a outros conceitos, como democracia, classes sociais, política e liberdade.<sup>4</sup>

Por exemplo, a Constituição Federal define alguns direitos sociais de todos os cidadãos:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988)

---

<sup>4</sup> Para que o cidadão possa buscar e usufruir melhor dos seus direitos é essencial o domínio das habilidades de leitura. O capítulo 1.1 traz algumas discussões sobre os avanços da alfabetização, embora muitos não consigam ultrapassar o nível de codificação textual.

Dito isso, a Carta Magna brasileira define alguns direitos sociais que são essenciais para a prática da cidadania no país; seja como for, sua existência não basta para seu pleno exercício. A História e o dia a dia demonstram que para além das normas, a cidadania é uma busca constante pela garantia de direitos, ou ainda por sua ampliação, permitindo portanto que a condição de ser cidadão não implique em uma posição estanque, mas fruto de contínua construção.

Já o termo *aprendizagem* pode se referir a processos de transformações e ações humanas, com o intuito de ampliar possibilidades de atuação e produção. É por isso algo que está ligado diretamente e simultaneamente ao indivíduo e seus contextos, sejam estes a cidade, o trabalho, a escola, a serem conhecidos e a lhe possibilitar novas perspectivas, problematizando e intervindo em sua realidade. Neste contexto, Piaget defende a interação entre suas estruturas mentais e as condições do meio para que a aprendizagem ocorra. Dito isto, a aprendizagem está associada à capacidade humana de adquirir, atribuir sentidos e transformar os conhecimentos existentes em novas e diferentes formas de pensar, comunicar, aprender e viver. (LIMA, 2019, p.12-14).<sup>5</sup>

Considerando os preceitos supracitados, cabe destacar algumas relações entre eles na Antiguidade. Conquanto seja importante, e considerando o cenário multifacetado que convencionou chamar Grécia Antiga, onde tal quadro amplo quer tão somente situar o leitor, uma vez que o objeto de pesquisa e habilidades, bem como documento direciona sobretudo para Roma.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> O capítulo 2.2 aborda o letramento associado ao conceito de aprendizagem, fornecendo algumas experiências que envolvem a leitura, o engajamento e a aprendizagem em História.

<sup>6</sup> A cidade grega (*pólis*) é definida pelo povo (*demos*). Estes eram uma coletividade que seguiam os mesmos costumes e a mesma divindade protetora. Normalmente a cidade era dividida em tribos; estas em "fratias", e as últimas em clãs. Cada parte acreditava descender de um ancestral comum e estava unida por laços de solidariedade. Logo, os estrangeiros não fazem parte destes grupos, não gozando direito ou proteção nenhuma pela pretensa falta de parentesco. Por sua vez, os nobres limitavam o poder do rei e tornavam-se os dirigentes das cidades, formando conselhos, que tomavam decisões de impacto coletivo em segredo. *Grosso modo*, somente eles possuíam cavalos, servos e equipamentos de guerra. Eles também eram os proprietários das terras, os "donos" do poder político e do judiciário, sendo dessa forma aqueles que dispunham do poder nas cidades, quer elas estivessem sob um regime aristocrático ou oligárquico. Cabe ressaltar que a sociedade também era constituída por escravos, servos, trabalhadores agrícolas livres, artesãos e pequenos proprietários. Além destes, vale mencionar os excluídos por escassez de terras, invasões, fugas, derrotas em disputas políticas, os miseráveis e os aventureiros. (FUNARI, 2001, p.16-17) Notadamente, foi



Entre os romanos, o extrato social mais alto era ocupado pelos patrícios, constituídos de uma aristocracia de sangue, ou seja, com antepassados comuns que aplicavam as leis conforme seus interesses. O poder deles vinha da posse e exploração da terra, trabalhada por camponeses ou escravizados por dívidas. Por sua vez, os clientes e a plebe abarcavam homens livres, pequenos agricultores, comerciantes e artesãos. Diferentemente do caso anterior, estes grupos não possuíam direitos plenos. Apesar das mulheres não poderem tomar parte em cargos, o que nitidamente impedia que gozassem do status de cidadãs, elas estavam presentes na vida doméstica e na vida pública. Neste sentido, elas chegavam inclusive a tomar parte das campanhas eleitorais e escreveram poesias. (FUNARI, 2001, p.52-59)

Ao versar sobre a historiografia do princípio de cidadania na experiência romana, Myles Lavan chamou atenção para a distorção em torno da concessão auferida pela *Constitutio Antoniana* (*Édito de Caracalla*) em virtude da ação de narrativas teleológicas, que culminariam em um processo inexorável em direção à cidadania. Para este autor, é preciso considerar os diferentes momentos e definições de cidadania utilizados naquilo que caracterizamos como "Roma Antiga". (2019, p.21-22)

---

o surgimento de novos e mais baratos armamentos que possibilitou que os cidadãos dos extratos baixo e médio participassem da defesa das cidades. Em decorrência disso, eles empreenderam um esforço por reformas e participação política; a rigor, as insatisfações provocaram muitos momentos de guerras civis e conflitos intestinos. Por esta razão, algumas cidades gregas passaram a atribuir a alguns homens o título de *tiranos* (senhores, em grego), que em certas oportunidades redigiram leis que limitavam os interesses dos nobres. Sendo assim, várias cidades ativas comercialmente ou que dependiam de relações marítimas paulatinamente ampliaram os direitos políticos de seus cidadãos em d.E.c.650-500, permitindo que diversas pessoas deixassem de depender do poder dos grupos familiares (FUNARI, 2001, p.18). Mas não somente pegar em armas proporcionou uma maior participação na política. Marrou (1973) afirma que a história da educação antiga reflete a passagem de uma cultura de nobres guerreiros para uma cultura de escribas. Este seria o indivíduo que alcançara o domínio da escrita, socialmente um funcionário que põe sua escrita à disposição da administração. Do ponto de vista político e social, trata-se de uma classe superior, que participa em maior ou menor grau do exercício do poder. Daí a importância que várias sociedades atribuíam à instrução, visto ser um meio de ascender e introduzir-se na classe privilegiada. (MARROU, 1973, p.6-10) Por outro lado, em Atenas, a cidadania poderia ser exercida entre os homens maiores de vinte e um anos e nascidos de pai e mãe atenienses. Havia três direitos essenciais aos cidadãos: a liberdade individual, a igualdade com relação aos outros cidadãos perante as leis e o direito de falar na assembleia. Todo cidadão deveria se submeter às leis, sob pena de sofrer punições. Inserido nas normas, havia ainda as leis divinas (*themis*), dadas pela tradição; além delas, havia as leis elaboradas pelos homens, que eram reproduzidas em monumentos para que todos pudessem ler. A partir de 395 a.C. os cidadãos passam a ter o direito a receber um pagamento por sua presença na assembleia. Isso possibilitou em tese que os cidadãos de menores posses participassem e usufríssem dos mesmos direitos políticos dos mais abastados. (FUNARI, 2001, p.24-25)

Com efeito, ao recuar às fases mais precoces da expansão romana, anteriores ao século IV a.E.c., "a naturalização [isto é, a conferência do estatuto da cidadania] foi empregada como um meio de organizar e controlar a população conquistada" (MYLES, 2019, p.24). Ato contínuo, Roma instituiu uma anomalia legal que previa incorporação de habitantes de determinada cidade (*municipium*), mas sem direito ao voto (*civitas sine suffragio*). Neste enquadramento curioso e criativo, uma comunidade poderia perder sua independência, mas manter o uso de suas próprias leis sem qualquer tipo de dissonância com os interesses romanos. "Em termos modernos, alguém poderia dizer que sua concepção de soberania não era unitária, mas divisível" (ANDO, 2012, p.81).

As exceções eram garantidas para as elites locais ou para romanos em situação diaspórica, de maneira que, no período republicano, a cidadania era entendida como um incentivo ou recompensa para estrangeiros que colaboravam com a Cidade Eterna (MYLES, 2019, p.25-28). Para melhor explicar o arrazoado, "Roma governava através da cultura e administração da diferença - e não [...] através da universalização de uma cultura nacional (ou corpo legal), para além de tudo que isso implicava" (ANDO, 2012, p.81).

Nota-se, portanto, uma maior flexibilidade romana com relação à cidadania, ao menos em termos relativos. Mas esta maleabilidade tinha objetivo certo, como trata Guarinello:

[...] A hegemonia romana sobre o Lácio tampouco se fez sem conflitos, mas terminou em uma sólida aliança e uma progressiva extensão dos direitos de cidadania. Os próprios autores antigos já apontavam para a flexibilidade das fronteiras romanas com relação à cidadania como uma das razões da expansão de sua hegemonia pela Itália. [...] (GUARINELLO, 2013, p.115)

Dessa forma, ex-escravos alforriados tornavam-se cidadãos, embora não possuísem os direitos plenos daqueles que nasceram livres. Os romanos também concediam cidadania aos aliados conquistados, ao contrário dos derrotados que não cediam, posto que eram subjugados, vendidos como escravos ou submetidos a outros tipos de tratamentos desiguais. Ainda durante os séculos I e II d.C., os imperadores ampliaram o direito à cidadania aos que haviam se dedicado ao exército após ficarem liberados do serviço militar. (FUNARI, 2001, p.54-59)

Quanto à aprendizagem, os jovens espartanos aprendiam a ler e escrever apenas aquilo que fosse necessário aos objetivos da pólis, a saber, para se tornarem soldados disciplinados e cidadãos submissos. Aos vinte anos de idade, eles alcançavam poucos direitos políticos na prática. Aos trinta, ao se casarem, eles adquiriam mais alguns direitos e certa independência quando comparados ao estágio anterior. No entanto, apenas aos sessenta eles estavam liberados de suas obrigações com o Estado e da atividade militar. Dadas às circunstâncias, Esparta hospedou um exército poderoso, mas que em outras instâncias sociais estagnaram a cidade. (FUNARI, 2001, p.21). Mas a educação espartana não poderia ser limitada ao ofício militar, uma vez que também impulsionou o gosto e a prática de esportes hípicas e atléticos, além de música. (MARROU, 1973, p.37)

Em virtude dessa educação militar, Esparta foi uma cidade de semi-letrados, onde os jovens aprendiam apenas o “necessário” à leitura e à escrita. Entre os séculos VIII-VI, seu poderio militar possibilitou reter e conquistar vasto território entre os mais vastos da Grécia, o que lhe proporcionou grande prestígio. Mas ao mesmo tempo que o militarismo possibilitou a conquista de vastas terras, o Estado espartano acostumou os cidadãos a não quererem e não viverem isolados, pois estavam unidos pelo bem público e pela obediência. Neste sentido, as meninas tinham o dever de ser uma mãe fecunda e com filhos vigorosos, onde a dança, a música e o canto não apresentavam grande importância. (MARROU, 1973, p.33-46)

Já em Atenas, os rapazes aprendiam o conhecimento das letras, da poesia e da retórica, de modo que eles poderiam seguir os estudos com o aprendizado da filosofia. Nos tempos áureos de Atenas, o ensino era obrigatório para os rapazes e futuros cidadãos. Iniciava-se a formação aprendendo boas maneiras, com professores escolhidos pelos pais; e depois aprendiam a ler, escrever, contar e cantar acompanhados da lira, assim como a praticar os esportes da época. Dos 14 aos 18, a educação focava em exercícios físicos, dos 18 aos 20 deviam prestar serviço militar. O principal objetivo ateniense era formar cidadãos capazes de defender a cidade e cuidar dos assuntos públicos. Por outro lado, as meninas viviam reclusas: as da elite tinham brinquedos que se referiam à cultura da mãe, aos cuidados do filho e ao

comando dos escravos domésticos. A depender do contexto, elas também poderiam aprender letras. (FUNARI, 2001, p.28-29)

Por outro lado, o menino romano aprendia a ler e a ter aulas, tanto em casa, com professor particular, quanto em uma escola mantida pelo Estado - embora estas fossem pouco numerosas, atingindo um número pequeno de crianças. Os meninos mais humildes tinham que ajudar em casa e aprendiam a ler e escrever com os pais e professores pobres, escravos ou libertos. Enquanto os meninos de famílias opulentas aprendiam a oratória, com o objetivo de falar bem em público (incluindo aí aprender desde muito cedo o grego que deviam falar e escrever perfeitamente, além do latim muito elaborado), os humildes estavam interessados em dominar um pouco da escrita e da habilidade de fazer contas; além disso, sabiam apenas o necessário do grego e escreviam um latim vulgar. A educação das meninas deste segmento social era pouco considerada, apesar de haver algumas poetisas e intelectuais e poucas meninas humildes serem alfabetizadas. (FUNARI, 2001, p.62-64)

Ainda que grande parte da população romana fosse semi-analfabeta, ela aparentemente tinha atração pela habilidade de escrever: na ausência de textos em papiro, era possível escrever nas paredes ou em objetos pessoais. As paredes de Pompéia, cidade destruída pelo vulcão Vesúvio em 79 d.C., portavam milhares de grafites populares, com inscrições que tratam de variados temas: poesias, desenhos, recados, trocas de impressões e exercícios escolares. Demonstra-se assim que a escrita estava presente em diferentes extratos sociais. (FUNARI, 2001, p.76-77)<sup>7</sup>

Seja como for, retomando o debate sobre o tópico que rege o presente item, a primeira mudança da supremacia romana ocorreu no século I a.E.c., quando a romanidade foi ampliada para toda a população livre da Península Itálica; doutra feita, as tentativas de romanizar as comunidades extra peninsulares foram rejeitadas independentemente dos apelos. Conforme Lavan, tal ação envolvia uma forma da elite política romana reestabelecer sua hegemonia. Uma exceção envolveu a concessão de cargos de magistratura, que inicialmente eram garantidos via senado - conquanto esta prerrogativa

---

<sup>7</sup> Para mais discussões acerca do letramento, conferir os itens 2.1 e 2.2 da dissertação.

tenha sido empregada por medida individual, como nos casos de Pompeu, César, Otávio e Antônio (2019, p.29-30).

O pluralismo de condições de vida e cidadania até esta fase do contexto romano antigo não ficou circunscrito ao âmbito político: ele encontra eco até mesmo na tradição legal. Ao consultar sobre a questão da cidadania nas *Institutas* de Gaio (130-180 d.E.c.), autor do único manual da lei da Antiguidade clássica legado a nós, percebe-se que

todos os povos que são governados por estatutos e costumes observam parcialmente sua própria lei peculiar e parcialmente a lei comum de todos os seres humanos. A lei que um povo estabelece para si mesmo é peculiar a ele, e é chamada de 'lei civil' (*ius civile*) [...] Assim, o povo romano observa parcialmente sua própria lei peculiar e parcialmente a lei comum da humanidade" (GAIUS. *Institutiones*, 1.1.).

Em outras palavras, apenas quem compunha uma comunidade política, aquilo que Gaio chamou de *civitas* (coletivo de cidadãos), poderia gozar aprioristicamente de suas ações legais (ANDO, 2012, p.78-79).

Seja como for, para além das questões legais,

Havia muitas maneiras de ser romano já nos dias do Império. A romanidade clássica criou um arco notavelmente amplo de formas culturais e simbólicas para expressar essa identidade: uma rica literatura latina, uma impressionante arquitetura do poder, estátuas quase onipresentes, monumentos funerários e inscrições, uma luxuosa variedade de sítios de culto cívicos e rurais, refinados objetos nos lares tais como a terra sigillata, mercadorias de vidro e prata, uma extensa infraestrutura, tais como ruas, aquedutos ou pontes, a tradição legal romana; e, por último mas não menos importante, aquilo que poderíamos chamar a identidade corporativa do exército romano, expressa por seu uniforme, seus estandartes e suas fortalezas estereotipadas. Nós concebemos isso como uma expressão coerente da identidade romana clássica, conquanto ela seja um tanto quanto híbrida em sua origem e esteja ligada a diferentes atores sociais (POHL, 2014, p.406-407).

Ao avançar na discussão, é possível assumir que a difusão da cidadania nas províncias prosseguiu sob o governo dos imperadores, conquanto ela tenha ocorrido em um provável ritmo mais lento do que na fase da guerra civil e com variações consideráveis em termos regional e cronológico (LAVAN, 2019, p.31). A rigor, foi apenas no governo de Cláudio que a emancipação das forças auxiliares (o ramo "não-cidadão" do exército romano) ganhou uma condição de premiação semiautomática, garantida com a publicação das constituições

imperiais - os diplomas ou tábuas de bronze, publicados anualmente e nominalmente aos seus beneficiários pelo serviço mínimo de 25 anos como *auxiliar* ou de 26 anos na frota. (LAVAN, 2019, p.32-33)

A partir deste momento, o direito de cidadania foi ampliado não só para os militares não-romanos, mas também para a sua progênie, o que levou diferentes historiadores a debater ao longo do século XX se o *Édito de Caracalla* produziu um efeito real ou seria apenas a institucionalização de algo que já tinha se efetivado na prática. Uma das principais evidências dos favoráveis aos efeitos do Édito gira em torno da ampla difusão dos nomes Aurelius/Aurelia nas províncias do Leste, uma espécie de "homenagem" (ou reconhecimento) dos(as) recém-incorporados(as) a um dos nomes do imperador que publicou tal instrumento legal. (LAVAN, 2019, p.34-40; BLANCO-PÉREZ, 2016, p.271-293)

Outro sintoma deste novo cenário envolve a natureza do *Édito* enquanto legislação imperial. Até o século II, este tipo de instrumento legal implicava em uma aplicação limitada, restrito ou a localidades particulares (cidades, por exemplo), a indivíduos ou a grupos. Simultaneamente, não havia algo que impedisse que um édito introduzisse leis mais amplas, como no caso de Caracalla em 212. Seja como for, ele deu início a uma tradição imperial que só foi consolidada no final do mesmo século (IBBETSON, 2015, p.32).

À guisa de conclusão, é possível afirmar que, do século IV a.E.c. até o início do século III d.E.c., o enquadramento legal assumia sistemas variados de legislações civis em paralelo e, em certos graus, em condições não-hierárquicas, de maneira que não envolvessem camadas sobrepostas. Tratava-se de uma consequência do pluralismo do mundo romano em sua relação direta com o Mediterrâneo: as áreas sob controle de Roma compunham uma constelação extremamente dispersa de populações minoritárias sem precedentes, o que significava uma panóplia imensa de componentes legais destoantes. Naturalmente, o alcance das composições legais de âmbito local ocasionalmente entrava em choque com os interesses romanos - e, em caso de disputa, este tinha prevalência sobre aquele (ANDO, 2012, p.82-84).

Para Clifford Ando, a mudança perpetrada pelo *Édito de Caracalla* teve um efeito de longo termo para a transformação da paisagem legal do Império. A premissa de pluralismo legal dos séculos anteriores ruiu diante de uma nova

tendência, que visava a universalização da lei metropolitana, uma clara intenção das autoridades romanas em prol da aderência às normas durante um século notório por sua instabilidade política, militar e social. Por fim, o autor destacou como indivíduos recém-alçados à condição de cidadãos nas mais afastadas províncias faziam questão de realçar tal condição em documentos banais, como em registros de compra e venda de imóveis, em grafites nas paredes das cidades ou em lápides (ANDO, 2012, p.93-95) - o que aparentemente atesta uma correlação entre cidadania, os diferentes graus de letramento do mundo romano e os mecanismos de negociação e disputa pela cidadania.

### **3.2. Cidadania e aprendizagem no livro didático**

A manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve a sua articulação com os objetivos da sociedade. Deste modo, está a formação da classe média para o ensino secundário, a alfabetização como pressuposto ao direito ao voto, o desenvolvimento do patriotismo e do nacionalismo. Assim, as finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais. (BITTENCOURT, 2004, p.11-27)

Ademais, a existência da história escolar deve-se sobretudo ao seu papel formador da identidade nacional, que em grande parte pertence ao mundo ocidental e cristão; seja como for, com as mudanças contemporâneas, é necessário compreender seu impacto na relação nacional/mundial que preocupa-se mais em identificar o indivíduo pertencente ao sistema capitalista globalizado. Portanto, a identidade nacional é compreendida pela articulação entre o econômico, o social e o cultural, mais do que na relação Estado-nação; além disso, ainda é preciso estabelecer relações entre as diferenças regionais e as desigualdades sociais. (BITTENCOURT, 2004, p.11-27)

Mas quais resultados alcançar com o ensino de história? Espera-se a contribuição relevante para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder constituído, mas sendo obtida

em lutas constantes e em suas diversas dimensões. A relevância da luta política que a história tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e sua permanência no espaço escolar. (BITTENCOURT, 2004, p.11-27)

A BNCC afirma na competência geral 6 que o estudante deve valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. O texto destaca assim a importância do aluno não apenas construir seu próprio conhecimento, mas que este possibilite que o educando alcance a liberdade e a autonomia; o que lhe permitirá um melhor exercício de sua cidadania. (BRASIL, 2018, p.9)

Já a competência geral 10 determina que o aluno deve agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Conclui, portanto, que o estudante deve estabelecer princípios para a construção de uma sociedade melhor e mais justa. (BRASIL, 2018, p.10)

Para tanto, o aluno deve desenvolver alguns aspectos até o final do ensino fundamental, quais sejam: incorporação de direitos e responsabilidades, tomada de decisões, ponderação sobre consequências, análise e incorporação de valores próprios, postura ética, participação social e liderança, solução de problemas ambíguos e complexos. (RICO, 2021)

Desta maneira, espera-se que o aluno construa uma postura cidadã em combate às desigualdades sociais e que possa a partir de suas reflexões mudar sua realidade e das pessoas que com ele convivem. Assim, a área de ciências humanas proporciona uma contribuição fundamental para que o aluno possa expressar uma postura ética, democrática e inclusiva frente aos problemas do mundo atual.

Logo, são os diversos atores que lidam em diferentes espaços que valorizam a problematização e que possibilitam a formação de sujeitos que produzem a história e os conhecimentos em sala de aula. Dessa maneira, o conceito de cidadania não é algo herdado via nacionalidade, nem tão pouco



apenas está ligado apenas a transformação política: ele proporciona a cidadania para o caráter humano e construtivo, desvinculando da condição de mero trabalhador e consumidor. (FONSECA, 2003, p.89-96)

Nesse ínterim, Cerri (2010) dialoga sobre a contribuição do ensino de história no sentido da cidadania em construção:

“[...] o ensino de história pode ser definido como a interferência de caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo. Constitui-se, assim, como esforço de orientação ou reorientação das formas de produção de sentido dos outros, a ser regulado científica e socialmente, evitando abusos políticos, bem como neutralismos esterilizantes.” (CERRI, 2010, p.270)

Esta perspectiva de formar o pensamento crítico do aluno para a compreensão da realidade em que vive e transformá-la é um objetivo político possível de ser inserido em várias situações. Portanto, cabe ao professor propor que os alunos sejam agentes da transformação da realidade - embora muitas vezes o conceito de cidadão disposto nos conteúdos esteja associado à cidadania política, à formação do eleitor. Assim, a cidadania social tem sido pouco caracterizada. Esta, por sua vez, abarca o conceito de igualdade, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e rupturas. (BITTENCOURT, 2004, p.11-27)

Apresentado este breve horizonte acerca do conceito de cidadania no currículo brasileiro, avanço para uma abordagem particular sobre o livro didático. Cabe ressaltar que as pesquisas, os interesses e as perspectivas têm sido as mais diversas sobre este recurso. O fato é que ele tem sido importante instrumento para estudo, trazendo infinidades de obras, diferenciadas em qualidade e tamanho. Vale frisar que o livro didático é ora um produto da indústria cultural, ora o suporte básico e sistematizador dos conteúdos indicados nas propostas curriculares, mas também é o portador de valores, ideologias e culturas. Portanto, o livro auxilia em grande parte do processo de ensino-aprendizagem, mas por outro lado é limitado por razões ideológicas, econômicas e técnicas. (BITTENCOURT, 2004, p.69-77)

Considerando tais aspectos, proponho uma análise do livro didático utilizado pelos alunos da Escola Municipal José Procópio Cavalcanti - PNLD 2020, instituição na qual iniciei a problemática e o desenvolvimento desta pesquisa. A obra a ser analisada será *História Sociedade & Cidadania* do 6º

Ano do Ensino Fundamental, aos cuidados de Alfredo Boulos Júnior. De modo geral, a obra fornece os conteúdos de maneira linear, organizados a partir de quatro unidades, que são divididas entre dois a quatro capítulos cada. O livro inicia cada capítulo com uma imagem, que serve como ponto de partida das discussões ali propostas, enquanto o texto é dividido em tópicos e intercalado por imagens, mapas, trechos de documentos, glossários, boxes e seções, até alcançar a conclusão de cada capítulo, que manifesta, por sua vez, um conjunto de atividades e indicações suplementares. Elas possibilitam e tem como objetivo a retomada de conhecimentos, a síntese, o estudo de documentos ou pesquisas, a indicação de materiais como filmes etc. (BOULOS JÚNIOR, 2018)

No manual do professor, é possível identificar já nas primeiras páginas um contexto geral sobre a metodologia da História e o avanço da ciência histórica, citando alguns historiadores sobre a importância do estudo da disciplina. Esta seção ainda descreve os objetivos do ensino de história e, por fim, alguns conceitos-chaves, como história, tempo, cronologia, cultura, patrimônio cultural, identidade, memória, política e cidadania - este último, friso mais uma vez, fundamental para a proposta aqui apresentada.

Curiosamente, o autor também afirma que este conceito serve como mola-mestra da proposta didática resultante no livro, e cita um excerto de Pinsky e Pinsky que abre o início deste capítulo em formato de epígrafe. Na parte dedicada à metodologia, a obra trata sobre o uso de imagens, cinema, textos, enfatizando ainda a importância da leitura e escrita na aprendizagem de história. (BOULOS JÚNIOR, 2018)

Figura 02 - Exemplo de excerto da obra de natureza teórica

#### 1.4 OBJETIVOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta obra didática, levamos em conta a perspectiva do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (Saeb) no tocante aos objetivos para o ensino de História, seja para nortear a nossa compreensão da História, seja para balizar a nossa prática docente. Segundo as matrizes curriculares de referência para o Saeb, os objetivos do ensino da História são:

- facilitar a construção, por parte do educando, da capacidade de pensar historicamente, sendo que esta operação engloba uma percepção crítica e transformadora sobre os eventos e estudos históricos;
- favorecer a aquisição de conhecimentos sobre diferentes momentos históricos, a fim de desenvolver a habilidade de coordenação do tempo histórico;
- contribuir para a compreensão dos processos da História, através da análise comparada das semelhanças e diferenças entre momentos históricos, de forma a perceber a dinâmica de mudanças e permanências;
- propiciar o desenvolvimento do senso crítico do educando, no sentido de que este seja capaz de formar uma opinião possível sobre os eventos históricos estudados;
- possibilitar a integração dos conteúdos cognitivos com os aspectos afetivos e psicomotores do educando, valorizando as características relacionais nas atividades de ensino-aprendizagem.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá et al. Matrizes curriculares de referência para o Saeb. 2. ed. rev. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. p. 63.

Atingir esses objetivos, ainda que parcialmente, pode ajudar o aluno a interpretar situações concretas da vida social, posicionar-se criticamente diante da realidade vivida e construir novos conhecimentos.

Fonte: Boulos Júnior (2018).

Ainda nas primeiras páginas do manual do professor, há um tópico que versa sobre a contribuição da história na promoção da cidadania. Com efeito, o autor fez questão de citar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e da história e cultura dos povos indígenas na Educação Básica; seja como for, Boulos Júnior frisou que tais temáticas não devam ser tratadas apenas em virtude de sua obrigatoriedade por força de lei, mas também por questões relacionadas aos debates de identidade, das reivindicações desses grupos, pelas lutas que desempenham em prol de direitos e do respeito por suas características distintas em termos organizacionais, societários e culturais. Por fim, no trecho que antecede os conteúdos, algumas páginas foram dedicadas à BNCC, explicitando suas competências gerais. (BOULOS JÚNIOR, 2018)

Para fins de exemplo, destaco a seguir a construção proposta pelo autor para a valorização da cidadania através do estudo da temática afro e indígena. Em termos proporcionais, fica claro que o autor destacou uma parcela generosa do material para oferecer algumas premissas aos professores que lançassem mão da obra em seu exercício docente cotidiano, quer para o reforço da cidadania em aspectos gerais, quer para tratar de tópicos como o aqui apresentado.

**Figura 03 - Cidadania e ensino de história indígena, africana e afro-brasileira**

## **2.7 A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA**

Como vimos, com base na reflexão de Jaime Pinsky, o termo “cidadania” pode ser definido como condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais. Para uma maior compreensão do conceito e da prática da cidadania na história recente do Brasil, vamos apresentar de modo breve uma importante experiência cidadã da nossa história: a luta do Movimento Negro pela inserção da África nos currículos escolares.

### **2.7.1 Por que estudar a temática afro e a temática indígena?**

Desde 1981, o mais destacado dos movimentos sociais de defesa dos direitos das populações negras no Brasil já reivindicava a inserção da História da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares, o que, por si só, evidencia sua importância nas conquistas posteriores envolvendo legislação e Estado. Nas décadas seguintes, o Movimento Negro manteve-se ativo e, juntamente com seus aliados da sociedade civil, conseguiu uma grande conquista em 2003, quando, coroando uma luta de décadas, foi promulgada a Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileiras.

A Lei n. 11.645/2008 modificou a Lei n. 10.639/2003 e acrescentou a obrigatoriedade de também se estudar história e cultura dos povos indígenas no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares.

Então, perguntamos nós, é por obediência à lei que se deve estudar a temática afro e a temática indígena?

Não só, pois, além de obedecer à lei e contribuir, assim, para a construção da cidadania, há razões para se trabalhar a temática afro e a indígena na escola que merecem ser explicitadas, a saber:

- a) o estudo da matriz afro e indígena é fundamental à construção de identidades;
- b) esse trabalho atende a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: “o direito à história”;
- c) o estudo dessas temáticas contribui para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao “outro” e, assim sendo, é indispensável a toda população brasileira, seja ela indígena, afro-brasileira ou não.

XXI

**Fonte:** Boulos Júnior (2018).

Outrossim, para reforçar a preocupação com o debate em torno do conceito de cidadania, a obra oferece diversos textos e imagens que possibilitam o desenvolvimento da leitura e escrita, assim como da expectativa de lançar o protagonismo discente na construção do conhecimento orientado para a discussão da cidadania. Por exemplo, na seção “Você Cidadão”, presente no final de cada capítulo, o(a) estudante é convidado a dialogar com textos, imagens e atividades que vinculam o conteúdo a discussões atuais que englobam questões de cidadania, que devem ser realizadas individualmente ou em grupo (BOULOS JÚNIOR, 2018)

Dito isso, gostaria de destacar outro aspecto que dialoga com a discussão teórica e bibliográfica presente nos capítulos anteriores: a importância da competência leitora e a participação da disciplina de história neste processo. Para tanto, são citados alguns autores, como Iara C. Bittencourt Neves, que considera a escola um espaço privilegiado para o

desenvolvimento da leitura e da escrita. Noutro trecho, assinado por Marcus Venício Ribeiro, notam-se algumas operações através de perguntas-chave que orientam o(a) aluno(a) a evitar uma aprendizagem concentrada tão somente na memorização de acontecimentos, datas e nomes. Por outro lado, ao recorrer a um excerto de Fernando Seffner, Boulos Júnior deu ênfase para a importância da compreensão dos conceitos através da leitura.

Cabe ressaltar que, apesar de contextualizar e propor reflexões por parte dos(as) discentes, uma parcela considerável das atividades, dos textos e das imagens são de linguagem e/ou compreensão difícil, se considerarmos um contato individual, isto é, sem uma explicação prévia por parte do(a) professor(a). A título de exemplo, em determinada passagem da obra, Boulos Júnior estipulou um item intitulado “O que é História?”, que expõe partes do livro “Apologia da História ou o Ofício do Historiador” de Marc Bloch. Conquanto tal produção seja notória para o exercício da história, certamente a linguagem que ela manifesta e o debate que motivou o historiador francês escapam e muito ao público discente, exigindo um trabalho atento do(a) professor(a) para que o aluno compreenda o objetivo do texto e das questões que o acompanham, a saber, entender o que é a ciência histórica (ou ao menos uma de suas concepções).

Neste sentido, a utilização do termo cidadania incorreria na mesma dificuldade, uma vez que ele requer um esforço explicativo considerável para que o aluno compreenda sua natureza em termos históricos e conforme suas experiências de vida na contemporaneidade. Além disso, vale frisar que muitas sugestões de filmes e sites ao longo dos capítulos manifestam links indisponíveis ou películas de difícil acesso - ainda que seja possível localizá-los através de outras pesquisas na web. (BOULOS JÚNIOR, 2018)

## Figura 04 - A leitura, a compreensão dos conceitos e o Ensino de História

### 2.6 A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES/ESCRITORES

O desenvolvimento da competência leitora e escritora é responsabilidade de todas as áreas de conhecimento e não somente da área de Língua Portuguesa. A História, importante ciência humana, pode e deve dar uma contribuição decisiva nesse processo, e uma das condições para isso é o trabalho

XX

planejado com diferentes tipos de textos e com uma diversidade de linguagens (cinematográfica, fotográfica, pictórica; a dos quadrinhos, a do desenho, a da charge, entre outras).

Boa parte do que os alunos aprendem em História na escola é resultado da leitura (de textos e imagens), daí a importância de familiarizá-los também com os procedimentos de leitura, específicos e diferenciados, adequados a cada um desses registros. Sem adentrarmos na discussão teórica sobre o assunto, é importante lembrar que imagem e texto possuem estatutos diferentes e demandam tratamentos e abordagens diferenciadas.

Sabendo-se que a leitura possibilita o acesso a conteúdos e conceitos históricos, a tarefa de ensinar a ler e escrever deve ser vista como parte integrante da disciplina História durante os anos finais do Ensino Fundamental. Ao receberem um tratamento adequado, os textos e as imagens deixam de servir só para ilustrar ou exemplificar um determinado tema e passam a ser materiais a serem interrogados, confrontados, comparados e contextualizados.

Com esse objetivo, estimulamos a leitura de diferentes gêneros de texto e exploramos de forma sistemática a leitura e interpretação de imagens fixas. Além disso, incentivamos a escrita, inclusive porque ler e escrever são competências interdependentes e complementares. Daí termos usado na obra textos historiográficos, históricos, literários, oficiais, biográficos, científicos, depoimentos, entrevistas, notícias, obras de arte, fotografia, desenho, charges, caricaturas, tiras de quadrinhos, mapas, gráficos, tabelas, cartazes de propaganda, entre outros.

Mas somente o trabalho sistemático e planejado permite aos alunos leitores e escritores, com a mediação do professor, conquistar autonomia para ler e contextualizar textos e imagens.

**Fonte:** Boulos Júnior (2018).

Assim, embora a obra tenha a proposta de possuir a cidadania como conceito-chave, vide a atenção nas atividades propostas e nos documentos inseridos ao final de cada capítulo, uma conceituação primária não é apresentada aos leitores, de maneira que ele possa saltar, nas palavras de Alves (2016, p.9-30), de quadros interpretativos da realidade histórica pré-figurados para formatar seus próprios quadros, adaptando, moldando e criticando constantemente suas bases prévias ao considerar novas realidades.

Ademais, os discentes seriam idealmente capazes de compreender seu papel enquanto agentes históricos, seja na relação com o presente, seja na relação com o passado, em um processo interacional que permite alimentar empatia ao lidar com as realidades históricas, tal como um esforço de compreensão das diferenças e mudanças de significados e práticas ao longo do tempo. Este esforço intelectual propiciaria espaço para as formas de aprendizagem crítico-genéticas, que serão sumarizadas a seguir:

Na forma de aprendizado da construção crítica do sentido da experiência temporal, as experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos. O aprendizado histórico serve aqui à obtenção da capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico afirmado.

Na forma de construção genética do sentido da experiência temporal, serão empregadas experiências temporais em temporalizações da própria orientação das ações. Os sujeitos aprendem, na produtiva aquisição da experiência histórica, a considerar sua própria autorrelação como dinâmica e temporal. Eles compreendem sua identidade como "desenvolvimento" ou como "formação" e, ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática (RÜSEN, 2011, p.41-50).

Ao retomar o conceito de cidadania apresentado aos alunos na obra dedicada ao público estudantil, fica claro que, salvo pelas seções já citadas anteriormente, tal construção só recebe algum destaque nos capítulos dedicados à Mesopotâmia, Grécia e Roma. Por outro lado, na obra que tem como alvo o professorado, diversas páginas fornecem textos complementares que se relacionam com o termo cidadania.

Portanto, mesmo que a obra tenha sido elaborada de maneira a oferecer uma proposta que emancipe os estudantes e que os faça pensar em exercer a cidadania em sociedades plurais e diversas, nota-se que o esforço para a produção de quadros interpretativos, de compreensão da agência histórica e do contexto de produção para o entendimento do passado ainda dependem bastante da intervenção docente. Este aspecto mina as possibilidades de pleno exercício da cidadania, de um letramento emancipador e de uma compreensão adequada do que é a História e de como ela opera na prática.

Para oferecer mais um exemplo fortuito, menciono a passagem da obra dedicada ao tópico da cidadania na Grécia e Roma Antigas no livro dedicado aos alunos (BOULOS JÚNIOR, 2018, p.154): algumas palavras ali presentes, se forem lidar sem a intervenção do (a) professor(a), podem se mostrar como

verdadeiros empecilhos para o entendimento do aluno que está em busca da construção das habilidades de leitura e da compreensão do passado, tais como “vigorou”, “magistrado”, “autonomia”; ou ainda a presença de palavras em latim, tal como “suffragium” ou “optimo iure”<sup>8</sup>.

De modo geral, os livros didáticos continuam abordando os conteúdos de modo linear, de maneira que a Antiguidade é vista de forma exótica, especialmente quanto ao Egito e Mesopotâmia. Assim, muitas vezes os conteúdos são desvinculados da contemporaneidade, perfazendo uma história estanque em si mesma - aspecto que rompe com a proposta externada pelo autor, como expus outrora. Seja como for, é necessário destacar que a BNCC contribui com a valorização de aspectos políticos, além da concentração das atenções nos casos grego e romano, como ao propor o estudo da pólis e das fases políticas de Roma. Algumas novidades dignas de nota são as habilidades EF06HI12, que reforça os processos de integração do Mediterrâneo, e EF06HI16, que propõe a inclusão da temática sobre as mulheres na Antiguidade. (LEITE, 2020)

Logo, tudo indica que é preciso repensar com urgência as temáticas da Antiguidade que dialoguem com a contemporaneidade, buscando fortalecer as discussões sobre conceitos importantes como cidadania, gênero e religiosidade, rompendo assim a concentração massiva em discussões acerca dos aspectos políticos. Naturalmente, esta crítica incide também sobre os livros didáticos, que servem como instrumentos-base de muitas escolas, professores e alunos.

### **3.3. O Livro de Memórias de Lúcio Ampélio e suas relações com a cidadania e o letramento no mundo romano (séculos II-IV)**

Lúcio Ampélio foi o autor do *Livro de Memórias (Liber Memorialis)*, uma espécie de manual da educação infantil na Antiguidade. Tudo leva a crer que ele escreveu tal composição entre os séculos II-IV, embora estudos mais

---

<sup>8</sup> Os termos em Latim são seguidos por sua tradução em Língua Portuguesa; mas, por se tratarem de termos técnicos e muitas das vezes ausentes da realidade infanto-juvenil, eles dependem em algum grau de explicações adicionais, que não são fornecidas pela obra.



recentes apontem maiores possibilidades de redação nos séculos III e IV. O material foi organizado em cinquenta capítulos, sendo os nove primeiros sobre o mundo, os signos e as razões de receberem nomes; em seguida, acerca dos astros, dos continentes, dos povos do mundo, dos ventos, do orbe terrestre, dos mares, das maravilhas terrestres; o autor prosseguiu com uma lista dos deuses e sobre suas venerações. Ainda tratou dos reinos e dos impérios da Antiguidade, um sumário da república romana e de seus principais personagens, avançando até o governo de Trajano. (BIRRO, BRAGANÇA JÚNIOR, 2020, p.325-349)

Ampélio apresentou a si próprio como veículo de um conhecimento autoritário, incontroverso e definitivo. A rigor, ele serviu de intérprete de uma preocupação social sobre os rumos da educação naquele tempo, sendo natural que produções como o *Livro de Memórias* tenham sido colocadas por escrito. Os autores da Antiguidade tendiam a descrever as novas gerações como preguiçosas e estéreis em termos simbólicos, realçando o papel desempenhado pelos homens do passado com certo grau de saudosismo. (BIRRO, BRAGANÇA JÚNIOR, 2020, p.325-349)

De acordo com o autor, Macrino tudo queria saber; e, por este motivo, Lúcio redigiu a obra, que deveria ser entendida como um equivalente da época de um “guia de bolso”. Considerando o público-alvo e sua capacidade de compreensão, Ampélio redigiu o *Livro de Memórias* em latim simples e direto para os padrões daquele tempo. Assim, o manual alude uma formação inicial, típica da elite romana imperial. Naturalmente, alguma educação poderia ser construída informalmente no lar ou a depender das condições da família um tutor residente poderia contribuir com o aprendizado. Seja como for, o perfil de Macrino era outro: tudo leva a crer que Lúcio servia como professor residente ou contratado pela família do menino (BIRRO, BRAGANÇA JÚNIOR, 2020, p.325-349)

Nestes termos, vale a pena apresentar sucintamente a organização educacional praticada em época para este perfil de público, que seguia um conjunto de etapas. Em um primeiro momento, a criança era ensinada a ler e escrever pelo *magister ludi* ou *hanerarius*. Em seguida, aos dez anos, o *grammaticus* ensinava a língua intermediária com base literária e cultura geral. Logo depois, o *rethor* ensinava retórica, literatura avançada e estilo, durava

entre quatro a seis anos. Por fim, o jovem era educado em filosofia. (BIRRO, BRAGANÇA JÚNIOR, 2020, p.325-349)

Conforme o arranjo assinalado, fui levado a supor que o jovem Macrino dispunha dos conhecimentos caros a alguém que recebia lições com um *grammaticus*, uma vez que o mestre destacou um conjunto de saberes de cunho cultural, literário e mitológico. Outro indício neste sentido envolve o estilo adotado por Ampélio: a forma direta e simples implica em um público que já compreende as letras, mas ainda não dispõe de uma competência de leitura avançada, alcançada apenas no estágio subsequente.

Entrementes, é possível aludir questões apontadas anteriormente sobre o termo cidadania e do letramento no mundo antigo, com especial atenção ao caso romano durante o provável período de composição da obra de Ampélio<sup>9</sup>. Diferentemente do que já foi defendido outrora, o mundo romano não "declinou e caiu", como Edward Gibbon propôs de modo veemente em sua principal obra escrita no final do século XVIII. Naturalmente, as elites imperiais reclamaram muito das transformações daquele período, ofertando uma grande responsabilidade ao papel desempenhado por aqueles que foram descritos em época como "bárbaros"; mas, a rigor, a palavra usada mais recorrentemente pela historiografia nas últimas décadas tem sido *transformação*, e não mais ideias como "queda" e ou "declínio" (ROSENWEIN, 2014, p.1-2).

A mudança terminológica em voga deita suas raízes nas contribuições do historiador da arte Alfons Dopsch publicadas pouco após a Primeira Guerra Mundial (1918-1920). Em seu esforço intelectual, ele percebeu uma retomada de princípios artísticos provinciais a partir do século IV, que tinham sido eclipsados durante a fase em que a administração imperial conseguia conduzir e estimular determinados padrões culturais de modo intenso - ideia que, entre outras razões, proporcionaria outro olhar para o princípio dos "bárbaros como destruidores do império", da cultura e da civilização (cf. MATHISEN, 2014). Apesar disso, foi preciso que Peter Brown publicasse sua principal obra em 1971 para que o princípio gibboniano fosse superado e entendido como um lugar dinâmico que atravessou mudanças dramáticas em uma curta janela de tempo:

---

<sup>9</sup> Cf. item 3.1.

Este livro tem por assunto a mudança e definição das fronteiras do mundo clássico depois de 200. Pouco se relaciona com os problemas convencionais do declínio e queda do Império Romano. O declínio e queda afetam unicamente a estrutura política das províncias romanas do Ocidente; deixam incólume o centro cultural do fim da Antiguidade - O Mediterrâneo Oriental e o Próximo Oriente. Mesmo nos estados bárbaros da Europa Ocidental, o Império Romano, tal como sobrevive em Constantinopla, é considerado [...] como o maior estado civilizado do mundo [...] À medida que o Mediterrâneo recua, um mundo mais antigo passa a revelar-se. Os homens da Bretanha adotam os padrões artísticos da idade de La Tène. O servo da última Gália ressuscita com o nome céltico de vasus. Os árabes da piedade do mundo romano, os eremitas coptas do Egito, restauram a língua dos faraós. Os himnólogos cantam a realeza de Cristo, servidos por expressões que fazem lembrar a época suméria [...] Junto de Roma, uma oficina de escultores do século IV continua a fornecer estátuas imperiais impecavelmente vestidas de toga, mas os aristocratas que encomendam estas obras usam vestuário à moda dos 'bárbaros' não mediterrânicos - a túnica de lã do Danúbio, a capa da Gália do Norte, presa nos ombros por uma fíbula de filigrana da Germânia, mesmo as calças "saxônicas" (BROWN, 1972, p.20-22).

Por se diferenciar da leitura prevalente até então, a obra de Brown se mostrou um divisor de águas e passou até mesmo por uma revisita do autor e de outros pesquisadores antes da virada do século. Independentemente dos ajustes e inovações proporcionados pelas descobertas arqueológicas e documentais, o termo *transformação* se manteve para

superar a duradoura conotação negativa, além de enfatizar a continuidade e desenvolvimento em vez da catástrofe, conquanto o significado da palavra "transformação" possa a rigor emular uma mudança súbita - com efeito, como qualquer amante do teatro tradicional inglês sabe, a cena cataclísmica é uma pantomima, quando o cenário colapsa para revelar um mundo diferente e usualmente devastado -, aquilo que é chamado de "cena de transformação" (WOOD, 2018, p.10).

Seja com for, ao recompor brevemente o período que teve início no final do século II, é possível perceber um processo acelerado de perdas do fisco, acompanhadas e em parte causadas por uma crise demográfica em virtude de uma epidemia. Esta última afetou diretamente a atividade agropastoril (e as arrecadações de impostos) e a reposição de homens do exército romano; como consequência, tal fase foi notória pela aceleração da inserção de bárbaros no império para recompor os militares nas fronteiras, além da ascensão de romanos provinciais para as posições de comando (ROSENWEIN, 2014, p.3-4).

Neste sentido, a administração imperial enfrentou dificuldades para pagar os salários, uma vez que as perdas de arrecadação fomentaram um passivo que era provisoriamente e não regularmente sanado pela de pauperização monetária - o que, por sua vez, acelerava grandemente a inflação. Enquanto isso acontecia, os novos comandantes de origens provinciais construíram relações mais próximas com seus homens, enquanto as insatisfações destes compeliram as ambições daqueles. Neste ínterim, o Império atravessou um período de intensa crise político-militar, uma vez que os generais recorreram a motins e levantes para disputar o trono imperial. Ao agir dessa maneira, eles reorientaram as relações de força dentro do Império, posto que as periferias romanas começaram a desempenhar um papel mais decisivo nos desdobramentos culturais, políticos e sociais. A ascensão de generais e imperadores provinciais seria um caso consoante ao cenário descrito, tal como a própria difusão e posterior adoção do cristianismo (ROSENWEIN, 2014, p.5).

Como preconizado antes, o cenário de súbitas transformações alimentou um nítido desconforto nas elites romanas (BROWN, 1972, p.16)<sup>10</sup>, uma reação em parte derivada da própria expansão romana e da convivência forçada entre estes e os "bárbaros" que passaram a viver dentro dos limites ou na vizinhança dele; por outra, na construção da "teoria da ameaça germânica", a saber, um argumento usado por diferentes imperadores ao longo do tempo para diminuir a relação entre o exército romano e o senado, concentrando o poder militar idealmente nas mãos de um único governante (DRINKWATER, 2007, p.11-41).

Ainda quanto ao primeiro argumento supracitado, é importante mitigar os efeitos que a palavra "bárbaro" provocam, sobretudo ao pensar em questões relacionadas ao letramento e como os romanos viam seus vizinhos, com quem

---

<sup>10</sup> "O Império Romano [...] conservava-se unido devido à ilusão de que era ainda muito pequeno [...] Neste momento, preside aos seus destinos uma estranha aristocracia, unida pela mesma cultura, gosto e linguagem [...] No mundo ocidental, os aristocratas bilíngues passam, inconscientemente, do latim ao grego. Um natural da África sente-se à vontade num salon literário de Esmirna, frequentado por gregos educados. Esta espantosa uniformidade era mantida por homens que sentiam obscuramente que a sua cultura clássica se destinava a excluir as alternativas do seu próprio mundo [...] Os 'bárbaros' exercem uma pressão silenciosa e persistente sobre a cultura do Império Romano [...] Vivendo lado a lado com o imenso mundo 'bárbaro', as classes governamentais do Império Romano haviam-se libertado dos mais virulentos exclusivismos dos regimes coloniais modernos. Eram bastante tolerantes quanto à raça e religiões locais. Mas o preço que exigiam pela inclusão no seu próprio mundo era a conformidade - a adoção do seu estilo de vida, de suas tradições, da sua educação, e, ainda, das suas duas línguas clássicas - o latim, no Ocidente, o grego, no Oriente" (BROWN, 1972, p.14-17).

passaram a conviver de modo cada vez mais intenso e frequente. No século II, o médico Galeno criticou duramente a vizinhança romana até mesmo ao compará-los com animais, ao atestar que "entre os germânicos, as crianças não são bem criadas; mas eu não estou realmente escrevendo para os germânicos, outros selvagens ou bárbaros - assim como eu não escreveria para ursos, leões, ou quaisquer outras bestas selvagens" (*Sobre os assuntos da Saúde*, 1.10.17). Por sua vez, dois séculos depois, o poeta cristão e Prudêncio observou de maneira ácida que "os romanos estão tão distantes dos bárbaros quanto quadrúpedes estão separados dos bípedes, ou os mudos dos falantes" (*Contra Símaco*, 2..816-819).

Naturalmente, esta questão envolve uma forma de ver e compreender socialmente aquele que não era entendido como plenamente romano, apesar da mudança legal realizada por Caracalla - o que não significa dizer que se tratava de uma verdade. Como atestou Ralph Mathisen, autores como Plutarco, Veleio Patérculo, Aurélio Vitor e Zózimo demonstraram diferentes exemplos de integração cultural entre romanos e bárbaros ao longo do Império Romano. Para ele, é possível discutir se houve uma redução na educação escolar ou na produção literária; mas "não houve [...] qualquer 'declínio' claro ou direto enquanto resultado da destrutividade bárbara [...]" e, a rigor, "alguns bárbaros ajudaram a apoiar e preservar a civilização clássica" (2014, p.7).

Consoante a experiência grega clássica e helenística, sabe-se que de fato havia um nível de letramento mínimo "comum", que implicava no conhecimento do próprio nome, de palavras ou sentenças ligadas a determinada atividade de trabalho, como no caso bancário e mercantil. Não por acaso, é possível identificar uma sobreposição entre este tipo de letramento e aquele requerido para o exercício da cidadania, como em inscrições públicas (THOMAS, 2009). Por aproximação, acredito que o mesmo princípio pode ser seguido para o mundo romano entre os séculos II e IV - o período de provável composição do *Livro de Memórias*.

Neste sentido, é preciso lembrar igualmente da interdependência e sobreposição do falar, escrever, ler e performar publicamente as palavras no mundo romano. Estudos nas últimas décadas tem apresentado um conjunto cada vez maior de inscrições epigráficas nos muros das cidades imperiais que aludem poemas de Propércio, Tibulo e Ovídio, tomados durante um longo

período como produtos eminentemente derivados das elites romanas; por outro lado, as formas artísticas dessas mesmas elites recorrentemente extraíam sua energia das tradições populares do canto, da oralidade e da descrição (HABINEK, 2009).

Com efeito, a interpenetração pode ser constatada na vida cotidiana e no próprio exercício da cidadania no Império. De acordo com Greg Woolf,

Escrever era algo de uso bastante difundido através do Império. Textos foram produzidos, armazenados e referenciados em números amplos. Os indícios preciosos de documentos genuínos - contratos, testamentos, vadimonia e similares -, juntamente com a epigrafia monumental, mostram que o ato de escrever também recordava certa autoridade per se, não diferentemente da autoridade que documentos escritos possuem em nossa própria sociedade. Nós podemos ir além. Escrever articulava os sistemas complexos econômico e administrativo sobre os quais o Império, suas cidades e seus habitantes dependiam (2009).

O autor avançou em sua construção ao afirmar que havia uma relação indireta entre a expansão romana e o enorme incremento de complexidade das práticas da escrita. Além disso, o avanço do poder romano requeria de seus súditos a aprendizagem do latim em algum grau, movimento que ganhou fôlego com o advento da ordem imperial e do paulatino avanço da cidadania nas províncias. Como os graus de envolvimento, participação e alcance flutuavam, parece mais adequado trabalhar com o termo "letramento" no plural; além de que, "juntamente com a proliferação de textos escritos por 'estrangeiros' com habilidades de leitura limitadas, porém precisas, havia uma expansão paralela do mercado de objetos com nomes de indivíduos" (WOOLF, 2009).

Em suma, a grande quantidade de textos necessários para a gestão desta vastidão populacional e territorial teria produzido uma "mentalidade documental" voltada às ações do dia a dia, como nos usos privados da escrita em objetos de caráter pessoal (*instrumentum domesticum*). Aos poucos, estas práticas informais propiciavam uma participação e compreensão mais efetiva do mundo romano, da esfera legal e das vantagens de se tornar cidadão: não é por acaso que o direito civil romano se tornou paulatinamente mais complexo e maior conforme mais demandas das populações provinciais começaram a fustigar a administração romana (WOOLF, 2009).

A rigor, seria possível alegar a existência de uma "política letramento informal" em voga na experiência romana, especialmente com o advento

imperial e com a crescente difusão da cidadania no mundo romano a partir do século II d.E.c. Naturalmente, ela manifesta diferenças do tipo de letramento apresentado no *Livro de Memórias*, que certamente foi usado muitas das vezes como objeto de distinção das elites diante da “plebe”.

Inspirado nessa experiência prévia, chamo atenção que o exercício de adaptação de fontes proposto neste esforço intelectual tentaria emular o “melhor” dessas duas formas de letramentos, além de seus reflexos na contemporaneidade para o exercício da cidadania tanto ao considerar determinado contexto histórico quanto na dimensão comparativa, ao refletir sobre a realidade presente e vivida pelos(as) educandos(as).

Em suma, ao mesmo tempo que foi formatado um ambiente de temor e até mesmo ojeriza quanto aos bárbaros, eles compunham uma espécie de mal inevitável. Tal posição é identificada em composições tardias, como no caso do *Epitoma Rei Militaris* de Vegécio (2009). Por isso, a meu ver, o *Livro de Memórias* de Ampélio deve ser entendido sob este prisma: ele envolve uma reação ao pretense recrudescimento da sociedade romana através da valorização dos saberes necessários para um jovem romano que compunha sua elite. E, por esta razão, tal documento oferece um vislumbre muito relevante daquilo que compunha o “currículo” para uma plena integração na sociedade romana da época.

Assim, considerando a breve contextualização acima e a problemática inicial da pesquisa em voga, a saber, a reflexão sobre as dificuldades de leitura e compreensão textual por parte dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e, simultaneamente, a intenção precípua de utilizar fontes históricas escritas, partirei para comentários acerca da adaptação do *Livro de Memórias* e posterior discussão do processo ao qual foi colocado em prática.

### **3.4 Considerações e possibilidades acerca da adaptação**

O objetivo precípua da adaptação de fontes históricas é auxiliar os alunos a realizarem um contato mediado das visões e representações do passado, sobretudo àqueles que possuem dificuldades na leitura ou

interpretação - esses problemas já foram extensamente tratados outrora, incluindo para o campo da História. Portanto, para contornar tal dificuldade, defendo a adoção inicial da adaptação de uma fonte original acompanhada desta, além do diálogo necessário para que os(as) discentes percebam que se trata de um material preparado para a sala de aula. Ato contínuo, também cabe ao professor oferecer alguns questionamentos de partida sobre a fonte, seu contexto de produção, os princípios seguidos na adaptação da fonte e ainda, se possível, a comparação entre a fonte adaptada e o texto original.

Seja como for, nesta pesquisa, recorri aos três princípios metodológicos para a adaptação de fontes propostos por Wineburg e Martin (2009). O primeiro deles, intitulado “focando”, versa sobre a leitura da fonte original na íntegra e a escolha do excerto/problema a ser desenvolvido em sala de aula. Uma vez realizada a escolha mais ampla, é preciso ir além e definir um “conjunto focal” de palavras, com a intenção de prender a atenção dos(as) educandos(as) e, simultaneamente, limitar a extensão do texto a algo entre 200 e 300 palavras.

Este volume textual é o ideal para preencher uma única lauda com fonte em tamanho maior que o usual, além de ofertar um curto preâmbulo contextual e um glossário reduzido. Esta estratégia também tem um impacto psicológico para leitores com dificuldades: ao avançar na leitura, o(a) estudante seria tomado por uma sensação de progressão distinta da experiência de leitura de algo com uma dimensão textual maior, posto que a dificuldade de leitura produziria um cansaço mais precoce.

Contrapondo este princípio com a tradução do *Livro de Memórias* na qual me baseei, foi preciso proceder uma adaptação metodológica de partida: como a fonte original conta com 2.148 palavras, reduzi-la para um conjunto de 300 palavras proporcionaria um recorte muito agressivo, eliminando muitas discussões úteis e impedindo uma fruição aproximada da experiência original. Por isso, na adaptação, o texto foi reduzido para um conjunto de 748 palavras e pouco menos de 2 laudas completas, isto é, uma nova construção dois terços inferior ao constructo prévio.

Na intenção de manter parte do “espírito” original da proposta metodológica, uma sugestão diante da extensão do texto adaptado e da considerável circunstância dos conteúdos abordados foi dividir o texto em cinco



partes, que poderiam ser trabalhadas em cinco momentos separados ou cinco encontros sequenciados.

Quanto à adaptação textual propriamente dita, cabe mencionar alguns ajustes que foram necessários para possibilitar ao aluno uma leitura do documento, mas sem deixar de formatar suas habilidades de leitura e história. No início, a saudação original de Lúcio Ampélio a Macrino (“Lúcio Ampélio saúda seu [estimado] Macrino”) mostra-se longa, formal e recheada de palavras que podem dificultar e afastar o(a) educando(a) do texto logo no início. Em vez dela, o foco foi substituído por algo muito mais simples e amigável (“Oi, Macrino”) - mas sem prescindir do caráter intimista da narrativa.

A terceira parte do documento, que versa acerca dos astros, conta com aproximadamente 150 palavras, além de uma panóplia de palavras (algumas delas transcritas do latim ou transliteradas do grego), ideias e expressões complexas:

### III. Dos Astros

Além dos doze signos, as mais importantes **constelações** dos céus [são]: As duas **Setentrionais**, a maior e a menor, que nunca mergulham [no horizonte] e que **regem o curso** dos navios. Uma é chamada de Cauda de Cão [Cynosura], e a outra [...] o Lavrador [Bootes] ou Guardião Urso [Arcturus]. Órion, que em sua **magnitude** ocupa metade dos céus. Plíadas, que em latim são chamadas as Virgílias. As Chuvosas [Hyades], que nós chamamos de as pequenas porcas [Subúculas], cuja aparição e queda são observadas por marinheiros e marinheiros. Pequeno cão [Canícula], cuja força é **precípua** ao **solstício**. As estrelas potentíssimas nos céus são sete: Saturno, Sol, Lua, Marte, Mercúrio, Júpiter [e] Vênus. Os gregos chamam-nas de planetas, por nós chamadas de errantes, que, por seu arbítrio, vagam e, por sua vontade, moderam o destino dos homens. Ademais, no curso contrário, elas nascem opostas aos céus (AMPÉLIO, 2020, p.343. Os grifos são meus).

A rigor, um(a) educando(a) médio teria muita dificuldade para compreender o excerto elencado; e mesmo aqueles(as) com um excelente nível de leitura dependeriam de um amplo glossário ou de muitas consultas ao dicionário para entender os assuntos grifados e talvez até outros ignorados por mim. Ao considerar o primeiro passo metodológico (“focando”), que tenta preservar a essência da narrativa, foi possível reduzir o capítulo da fonte para em quase dois terços (63 palavras):

Sobre os Astros

Além dos doze signos, as mais importantes constelações dos céus são as duas no Norte, a maior e a menor; que guiam os navios. Já sobre as estrelas poderosas nos céus, temos sete: Saturno, Sol, Lua, Marte, Mercúrio, Júpiter e Vênus.

Como mencionado, o pretense esvaziamento textual seria mitigado tanto pela instrução docente sobre a natureza do texto (ou seja, que não é a composição original) quanto pela possibilidade de comparação do material que deu origem à narrativa em voga. Este cuidado, além de não afastar os leitores com dificuldades, propiciaria um salto de qualidade da compreensão, uma vez que forneceria a versão prévia e simplificada como uma base para o aprofundamento proporcionado pelo trabalho com o documento original; e, com o passar do tempo, conforme a maturidade e compreensão dos educandos fosse ampliada ao lidar constantemente com fontes adaptadas contrapostas aos documentos originais, eles(as) poderiam até mesmo prescindir da adaptação e avançar diretamente para os indícios do passado em suas formas primárias. Por fim, esta maturação possibilitaria ainda que, no futuro, os próprios estudantes aperfeiçoassem e/ou produzissem suas próprias adaptações (WINEBURG; MARTIN, 2009).

Estas questões avançam para o segundo passo metodológico da adaptação de fontes, intitulado como “simplificando”: neste momento, é preciso propor uma alteração considerável do texto, o que envolve a modificação ou até mesmo a exclusão completa de algumas frases; estipular uma convenção atualizada da grafia e da pontuação; a substituição do vocabulário em prol da adoção das palavras mais simples possíveis, na intenção de tornar o documento mais acessível aos leitores com dificuldades (WINEBURG; MARTIN, 2009).

Vale frisar que tal posição exige a adoção de uma ruptura radical com a posição tradicional e os postulados seculares da História ao lidar com as fontes - uma herança transmitida sobretudo pelo empenho erudito da “escola” metódica. Sobre a questão, Wineburg e Martin ressaltaram que

Nós reconhecemos que tal sugestão enfurecerá os puristas. "Um ultraje que emburrece e modifica o passado", diriam os críticos. Inserir a linguagem contemporânea nos documentos mantendo a designação de "fontes primárias" seria desonesto! [...] Em nosso trabalho com professores, nós ouvimos objeções semelhantes, e nossa resposta é sempre a mesma: não minta. Quando os estudantes

encontram pela primeira vez uma fonte primária, sempre os faça comparar o original com a adaptação, no intuito de demonstrar que as fontes que eles estão usando foram especificamente preparadas para a sala de aula (WINEBURG; MARTIN, 2009, p.212-214).

Assim, a utilização de palavras de difícil compreensão por certo distanciaria o(a) aluno(a) do objetivo da aula. Deste modo, palavras que fazem parte do seu dia a dia certamente facilitarão a experiência e permitirão uma abordagem mais suave diante do conteúdo abordado. Outro cuidado importante envolve a inserção de um glossário no final do texto, uma vez que nem todas as palavras são passíveis de tradução - como no caso do próprio conceito de *cidadania*.

Em outras situações específicas, a tentativa de substituição malogra na falta de um sinônimo adequado e simples. Para tanto, cabe a sensibilidade do(a) proponente da adaptação de proporcionar um conjunto pequeno, enxuto e pontual de entradas que permita a leitura por parte do(a) educando sem que ele(a) tenha a necessidade de consultar materiais externos.

De maneira prática, tentei simplificar os parágrafos longos e com muitas menções a locais ou acidentes geográficos que potencialmente produziram mais dificuldades ou desinteresse do que contribuiriam para uma aprendizagem efetiva. Apesar disso, o processo de “desbaste” das sentenças tentou preservar o sentido e o núcleo de informação fundamental. Por exemplo, na passagem que trata dos signos, optei pela simplificação preservando sua essência, visto que os alunos se interessam bastante por esse conteúdo, em parte por influência do gosto popular. Segue o excerto original dedicado ao signo de Áries, que contava na fonte com cerca de 8 linhas, 97 palavras e 535 caracteres:

Os signos no céu são doze: Áries, que beneficiou **Liber**, que conduziu os exércitos da **Índia** pelos locais secos e arenosos até a **Líbia**, onde há falta de água; e, quando o exército foi **afligido** pela sede, um carneiro mostrou-lhes a água. E, por isso, Liber nomeou-o de **Júpiter Ammon**, e fez um magnífico templo para ele no local no qual a água foi encontrada, que dista nove mil passos do **Egito** e **Alexandria**. Por isso, [Liber] pediu para que ele [Áries] fosse aceito entre as estrelas. Outros pensam que ele [Áries] carregou **Helena** e **Frixo** (AMPÉLIO, 2020, p.339).

Como pode ser facilmente constatado, o(a) educando(a) dependeria ou de um conhecimento prévio da cultura e mitologia greco-romana, ou ainda de um intenso trabalho do professor para explicar quem era Liber, Helena e Frixo, assim como o acréscimo de Ammon ao mais conhecido Júpiter. Quanto às localidades, é provável que algumas (como a Índia e o Egito) sejam reconhecidas e até mesmo identificadas no mapa; porém, o mesmo talvez não possa ser dito sobre a Líbia ou Alexandria. Além do mais, a palavra “afligido” também pode escapar do horizonte de conhecimento de um(a) educando(a) do 6º ano do Ensino Fundamental.

Confira a mesma passagem em sua versão adaptada: é possível observar que o mesmo excerto foi reduzido para 3 linhas, 54 palavras e 294 caracteres - pouco mais que a metade do texto original.

Os signos no céu são doze. O primeiro deles é Áries, para homenagear um carneiro que levou os exércitos da Índia pelos locais secos até a Líbia; ele indicou onde havia água quando o exército ficou com sede. Por isso, foi construído um templo em sua homenagem e ele foi aceito entre as estrelas.

O último passo metodológico se chama “apresentando” e tem como objetivo ofertar uma experiência contextual, psicológica e gráfica mais agradável, além de propiciar que a página a ser distribuída possa ser usada para anotações, grifos e destaques de natureza diversa. Para tanto, é preciso utilizar fontes maiores que o normal (tamanho 16 ou 18), assim como um maior espaçamento entre os parágrafos (2 ou 2,5), no cabeçalho, no rodapé e nas extremidades laterais (WINEBURG; MARTIN, 2009).

A oferta de um parágrafo contextual curto e prévio ao texto adaptado prevê a instigação da curiosidade e pode indicar questões que devem ser procuradas ao longo da leitura do documento adaptado. Naturalmente, o parágrafo não deve estimular a busca de respostas prontas do tipo “copia e cola”, mas instigar o exercício do questionamento textual através da curiosidade, da construção da própria compreensão e do próprio conhecimento.

É importante frisar que a preocupação com o tamanho do documento e com o destaque em uma caixa (*box*) na cor amarela extrapola o debate do letramento de maneira geral e do princípio da “leitura fácil” (SANTOS; CRUZ;

BAIÃO, 2019, p.122) ao interpenetrar a discussão da educação inclusiva: a adoção do tamanho de fonte maior e de textos adaptados (menores que os originais) são recursos usados com sucesso para estudantes com dislexia (SOUZA, 2020, p.11-12), baixa visão (SANTOS; MANGAS; SOUSA, 2021, p.81), Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (ANDRADE; SONNTAG; NUNES, 2021, p.47-48).

Assim, para um leitor com dificuldades, seja ele pertencente ao escopo da Educação Inclusiva ou não, letras pequenas e espaços curtos entre o texto podem alimentar a desmotivação do exercício da leitura, seja pela incapacidade de criar marcadores de compreensão (grifos, setas, anotações), seja pelo avanço considerado lento quando deparado com um texto com fontes e espaçamentos mais frequentemente encontrados em publicações como livros didáticos ou paradidáticos (tamanho 12, espaçamento 1,5 ou 1,15).

A última estratégia sugerida pela metodologia abarca o cotejo lado a lado do texto original e da versão adaptada, na intenção de identificar as palavras que foram substituídas e aquelas que foram subtraídas, o estilo de escrita e a redução documental como um todo. Na intenção de suprir esta demanda, optei pela inclusão da versão adaptada em dois formatos de anexo diferentes: um em forma de cotejo e outro apenas com a versão adaptada. A primeira contou ainda com notas explicativas e sugestivas. Também tomei a liberdade de sugerir algumas imagens, mapas e representações iconográficas de personagens aludidos no *Livro de Memórias*, como recursos complementares da leitura. Como expressei, são meras sugestões, que podem ser substituídas ou complementadas a critério do(a) docente e do perfil do alunado.

Com o objetivo de consolidar o debate proposto sobre cidadania, cabe encaminhar algumas reflexões, de maneira que o(a) professor (a) possa não somente construir a ligação entre a Antiguidade e o mundo contemporâneo, ampliando possibilidades no ambiente escolar, mas também mobilizar o aluno(a) frente às diversas perspectivas que este(a) possa visualizar e atuar em seu contexto de forma ativa no exercício da cidadania.

A partir do ensejo, a título de sugestão, a leitura da fonte adaptada pode iniciar em silêncio de maneira individual seguida de questionamentos objetivos

do professor, tais como: “De que trata o texto?” ou “O que chamou mais sua atenção?”. Em seguida, o professor pode propor que os discentes formem duplas ou trios e analisem as partes propositivas das divisões do texto (cf. Anexo III). A proposta desta segunda leitura é que os discentes troquem ideias a respeito do que conseguiram observar, daquilo que consideraram curioso, diferente e interessante.

Após esta nova leitura, certamente o aluno estará mais identificado com a redação e o(a) docente pode orientá-los através de diálogo dirigido, ou ainda na metodologia rotação por estação (SASSAKI, 2022) - trata-se de uma ótima oportunidade de utilizar as divisões propostas e dialogar sobre os conteúdos analisados. Ato contínuo, os discentes devem ser estimulados a sacar as dúvidas (palavras ou partes do texto não compreendidas), de maneira que o(a) professor(a) não produzirá respostas, mas orientará a busca destas no documento, pedindo que os mesmos anotem a parte suas observações.

Para além destas sugestões metodológicas, a leitura do documento visa refletir acerca da aprendizagem e da cidadania na relação presente-passado (Contemporaneidade - Roma Antiga). Ademais, o debate motiva os discentes a compor diálogos e análises sobre como eles aprendem na atualidade, o que incide para que surjam ideias em torno do uso das tecnologias da informação e do livro didático, ou até mesmo das fontes históricas em documentos históricos escolares. A intenção é contrapor a realidade presente àquilo que foi relatado no documento, visto que o aluno Macrino “tudo queria saber” e, conseqüentemente, necessitou de um tutor.

Na perspectiva dos conteúdos, tratar dos signos e como eles surgiram permite aguçar a curiosidade sobre um tópico bastante presente na atualidade, como é possível constatar ao verificar horóscopos em páginas na internet ou nos jornais. Ainda no trecho sobre globo terrestre, é positivo apresentar a documentação cartográfica escolar para que os alunos observem e identifiquem regiões, países e oceanos, notando ainda as diferentes formas de ver e entender o espaço através do tempo. Após tal proposição, o professor pode ainda comparar com os alunos mapas de diferentes épocas, ou ainda utilizar o google mapas em projetor para mostrar perspectivas atuais.

Acerca da cidadania no mundo atual, a leitura do documento e do debate proposto ao longo do terceiro capítulo permitem inferir que os esforços

das pessoas de menores posses e os interesses da aristocracia possibilitam, em certos contextos, uma maior participação política. De tal forma que, em diferentes momentos, pegar em armas ou até incorporar habitantes de determinada cidade, respectivamente, foram ações tomadas para a consolidação da cidadania.

Todavia, vale frisar que não se tratou de uma medida acatada de maneira meramente passiva pelas populações incorporadas ao mundo romano: como o debate apontou, muitos recém-cidadãos paulatinamente incorporaram diferentes níveis de letramento, diferentes formas de participação na máquina pública romana; além disso, com a publicação do Édito, muitos escolheram o nome de Caracalla, quer como uma forma de homenagem, quer como uma maneira de expressar sua condição de cidadania, quer ainda sinalizar seu recente ingresso nas fileiras dos cidadãos romanos.

Seja como for, estava posto que indivíduos ou grupos eram incorporados a tal direito para responder aos anseios do Estado ou de determinadas coletividades - em um primeiro momento, para atender apenas os estratos mais altos daquela sociedade. A inclusão mais ampla foi um processo longo e, ao que tudo indica, marcado por disputas políticas intensas, vide os precoces esforços de incorporação dos provincianos que foram rechaçados pelo Senado.

Ao comparar este movimento com grupos muitas vezes marginalizados, surge a pergunta a ser fomentada entre os(as) discentes: como exercer a cidadania no mundo contemporâneo? Como recorrentemente foi exposto ao longo do texto, é essencial que o(a) discente não apenas leia e compreenda o documento adaptado, mas construa as habilidades de leitura e sobretudo visualize que a cidadania está em constante evolução no sentido de reivindicar, isto é, lutar por direitos e seguir os deveres.

Para tal, vale citar e problematizar diferentes movimentos sociais, além da participação de jovens na superação das desigualdades. O estudo de grupos marginalizados e minoritários pode ser um bom ponto de vista para repensar a garantia de direitos e as constantes dificuldades proporcionadas pelas lacunas (culturais, econômicas, éticas, legais, políticas etc.) nas sociedades contemporâneas. Um exemplo adequado implica na situação do próprio Macrino, que dispunha de um professor particular e das formas de

educação formal naquela época, enquanto o mesmo não era ofertado para muitas crianças dentro do mundo romano.

No esforço de aproximar as experiências, é possível ainda sugerir a adoção de outras mídias, principalmente cinematográficas, uma vez que elas tem um grande potencial para manifestar diferenças sociais tão gritantes (DIMENSTEIN, 2007). Este recurso certamente fomenta um ganho considerável nas experiências de aprendizagem, na construção de habilidades e no cruzamento de diferentes formas de compreender o passado a partir da contraposição crítica daquilo que foi disposto em sala de aula, do conteúdo do livro didático, da fonte adaptada e das formas populares de representar o Mundo Antigo.

Outro ponto importante a considerar é a interdisciplinaridade com as áreas de Geografia, História, Artes, Língua Portuguesa que o documento permite alcançar, o que reconhece a riqueza de detalhes e conteúdos abordados. Também a possibilidade de trabalhar em várias etapas, o que pode exigir adequações na adaptação do documento. Inclusive em novas adaptações ou mesmo para a qual esta foi realizada - 6º ano do ensino fundamental - pode-se acrescentar imagens, mapas, ilustrações, exercícios, comentários adicionais.

Ademais, a utilização das adaptações é essencial para proporcionar a utilização de vários documentos que por suas naturezas e contextos tornam-se difíceis de compreensão para o estudante que ainda não conseguiu construir as habilidades de leitura. Naturalmente, conforme Wineburg e Martin (2009), a adaptação não é uma receita pronta, mas uma forma de aproximar os alunos de seus objetos de estudo e levá-los a formatar uma consciência histórica de natureza crítico-genética, considerando seu lugar social e problematizar o mundo à sua volta. A experiência com essa metodologia provou que, com paciência e ao longo do tempo, de acordo com o aperfeiçoamento das habilidades, as adaptações passam cada vez a ser menos necessárias.

Logo, tais ajustes irão auxiliar os estudantes a compreender textos que muitas vezes são rotulados como difíceis e rapidamente descartados. Evidentemente a proposta aqui exposta que o objetivo não é dar algo pronto e acabado. É preciso colocar o aluno para refletir e problematizar aquilo que está observando, sobretudo no contexto que o mesmo está inserido. Desse modo, o



aprendizado torna-se real e o estudante compromete-se cada vez mais com seu crescimento, afastando-se das respostas prontas ou de propostas de aprendizagens que pouco contribuem para pensar e repensar a realidade vivida na prática - como o debate de cidadania.

## Conclusões

O itinerário percorrido por esta pesquisa tem como ponto inicial minha trajetória docente e as dificuldades encontradas enquanto professor de História. Minha maior angústia envolvia os alunos que manifestavam dificuldades com a leitura. Consequentemente, tal problema colocava um obstáculo que limitava não só o componente curricular de História, mas todos aqueles que recorriam a diversos documentos escritos.

A questão em voga me levou a refletir sobre como eu poderia auxiliar aqueles alunos a construir suas habilidades de leitura e, ao mesmo tempo, estabelecer relações com sua realidade de modo a atuar nela e modificá-la, promovendo assim uma construção do conhecimento que ultrapassasse a mera decodificação das palavras e promovesse um genuíno letramento histórico.

A partir destas ideias iniciais, conduzi minha pesquisa, desvelada nas páginas anteriores. Na dimensão teórica, pude constatar que, conquanto fosse possível obter alguns avanços na alfabetização, boa parte dos alunos não ultrapassa o nível de decodificação textual. Ao longo dos anos, as dificuldades são acentuadas conforme eles se deparam com textos maiores e mais complexos, tanto no ambiente escolar quanto no cotidiano, o que pode acarretar a desistência dos estudos e, mais tarde, maiores dificuldades em obter uma formação ou conseguir um emprego.

Por conseguinte, em um universo de textos mais complexos e no qual muitas vezes as fontes históricas se apresentam com uma linguagem inacessível, é preciso agregar que a disciplina de História recorre sobretudo aos textos em sala, no livro didático, nas atividades para casa etc. Deste modo, a experiência para o aluno com dificuldades torna-se ainda pior.. Vale também mencionar que o texto não necessita apenas ser lido, mas depende de outras operações de análise, como a comparação, a crítica e a identificação do contexto de produção, que são substanciais para que a leitura faça sentido e que o estudante possa reconhecer seu papel na sociedade.

Desta forma, também é imprescindível a utilização de metodologias e ferramentas em sala de aula que possibilitem que o aluno construa as habilidades necessárias para o domínio da competência leitora, uma vez que a sociedade produz uma gama de informações de natureza diversa; portanto, faz-se necessário acessar e refletir sobre variados valores, interpretações e intenções, trazendo à tona a convicção e a consciência de ser um cidadão ativo em busca da sua própria razão e do caminho a trilhar. Assim, a competência leitora contribui sobremaneira, unida às habilidades da disciplina de História, para a formação da cidadania e a presença de sujeitos ativos, que agem em prol da comunidade e na busca de novos horizontes na vida estudantil ou laboral.

Outrossim, do ponto de vista acadêmico, este estudo contribui para a utilização de fontes históricas em sala de aula, questão defendida por pesquisadores e professores, não apenas quanto à decodificação das palavras por parte dos(as) educandos(as), mas ao produzir questionamentos e críticas sobre o documento e o mundo ao seu redor. Doutra forma, a proposta de letramento histórico auxilia no desenvolvimento da argumentação, confrontando muitas vezes opiniões contraditórias, algo que pode ser muito positivo na constituição de ambientes mais humanos, de posições individuais e coletivas mais imbuídas do civismo e de pessoas que podem dialogar mesmo ao manifestarem convicções distintas.

Naturalmente, é preciso lembrar que a proposta aqui defendida não tem a pretensão de assumir a palavra final sobre o assunto. Esta posição se tornou ainda mais fácil em virtude da metodologia adotada, que não aspira ser uma “receita pronta”, mas um exercício que valida os ajustes, as variações e a constante revisão do material a depender do nível e da modalidade de ensino. Neste sentido, destaco a amplitude de conceitos abordados no arranjo aqui estipulado, assim como os recortes necessários, seja ao problematizar apenas o 6º ano do Ensino Fundamental, seja ao abranger o conceito de cidadania e a Antiguidade, seja ainda ao tratar desses tópicos na dimensão de um livro didático em uso no ambiente escolar; por fim, ela também expôs a lacuna na Base Nacional Comum Curricular ao não abarcar abertamente o letramento ao tratar da disciplina de História, o que abre possibilidades críticas para que tal inclusão seja realizada em uma revisão vindoura deste documento.

Tenho a esperança de que esta pesquisa possa viabilizar novos estudos, sobretudo ao considerar a possibilidade de realizar o curso de doutorado no futuro. Com isso, algumas questões tratadas superficialmente ou ainda em aberto podem ser ampliadas e/ou exploradas, a saber: a consciência histórica; o letramento digital e o letramento histórico; a relação entre a Literatura e o Ensino de história; o uso de fontes históricas nas variadas mídias e suportes; as políticas públicas para a alfabetização e letramento; as metodologias ativas no Ensino de História. Assim, meu trabalho é de fato algo que pode e deve ser problematizado, criticado e que, se tudo der certo, será alvo de uma ampliação.

Saliento que esta pesquisa foi realizada em um momento muito particular. A vivência da pandemia do novo coronavírus e as discussões decorrentes desta (política, notícias falsas, vacina, ciência) produziram um ambiente muito novo e assustador; concomitantemente, tal cenário atribulado também me permitiu refletir bastante sobre várias demandas da sociedade, tornando esta e outras pesquisas muito pertinentes e instigantes. Não posso deixar de mencionar o exercício das aulas virtuais enquanto professor e estudante, situação que escancarou em diversas oportunidades as fragilidades ainda presentes na educação nacional.

Os impactos da pandemia são fáceis de identificar: a alta taxa de evasão escolar, a perda da qualidade do ensino e da educação com mínima equidade, a necessidade cada vez maior de divisão do tempo entre o trabalho e a escola e ainda a discrepância escancarada pela aplicação afoita das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no exercício docente. Lamento também que meu esforço descrito aqui tenha sido penalizado pela ausência de condições de concluir a fase experimental em sala de aula, uma vez que meu contrato de trabalho junto ao município foi encerrado antes que pudesse executar tal etapa. Seja como for, apesar dos percalços e das experiências infelizes, sinto-me realizado em concluir um esforço com começo, meio e fim, independentemente das inerentes limitações derivadas.

Em vista disso, espero que a adaptação e a proposta metodológica de letramento possam contribuir para que muitos(as) estudantes(as) possam aprender a disciplina de História com maior facilidade; além disso, para que eles(as) desenvolvam as habilidades de leitura de forma consciente e de modo

a intervir em suas realidades, independentemente do recorte histórico escolhido e/ou trabalhado pelo(a) professor(a) naquele momento. Esta também foi a razão da escolha de uma fonte que trata sobre a aprendizagem no mundo antigo, uma vez que torna possível a reflexão sobre o mundo atual e explorar temáticas de modo interdisciplinar que são próximas dos estudantes, como ao abordar as estrelas, os signos ou o mundo conhecido à época.

## Referências Bibliográficas

- ALBERTI, Verena. Fontes. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes. DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p.50-52.
- ALVES, Luis Alberto. **Epistemologia e Ensino da História**. *História Hoje* 5 (9), p.9-30, 2016.
- ANDO, C. Law,. **Citizenship and the Antonine revolution**. *In*: \_\_\_\_\_. *Imperial Rome AD 193 to 284: the critical century*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012, p.76-99.
- ANDRADE, S.S.; SONNTAG, B.E.; NUNES, J. **Cenas de sala de aula: alternativas para a inclusão escolar de alunos com TEA**. *In*: TRAVERSINI, C.S.; LOCKMANN, K.; SPERRHAKE, R. (Orgs.). *Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p.41-53.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. LIMA, Aline Cristina Silva. **Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula**. *Roteiro*, v. 36, n. 1, p.55-80, 22 jun. 2011.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008, p.23-79.
- BARCA, Isabel. GAGO, Marília. **Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade**. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Portugal. 14(1), p.239-261, 2001.
- BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2019.
- BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos**. Albuquerque: *Revista de História*, Campo Grande, MS, v. 2, n. 3, p.71-115, jan./jun, 2010.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História - A Escola dos Annales e a Nova História**. Volume V. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2012.
- BÉDARIDA, François. As responsabilidades do historiador expert. *In*: BOUTIER, Jean. JULIA, Dominique. **Passados Recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, Editora FGV, 1998, p.145-153.
- BERNARDO, Suzana Barbosa Ribeiro. **O ensino de história nos primeiros anos do ensino fundamental: o uso de fontes**. 2009. Dissertação (Mestrado

em História Social) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2009.

BEZERRA, Antony Cardoso. **Uma inserção de Tortilla Flat e de Esteiros na História do Romance**. 2006. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, 2006.

BIRRO, Renan Marques. BRAGANÇA JÚNIOR, Álvaro Alfredo. Como ensinavam os antigos, como ensinar aos contemporâneos: breve introdução, tradução dos capítulos 1 ao 7 do livro de memórias de Lúcio Ampélio (C. SÉC. II-IV) e reflexões sobre o ensino de História Antiga e interdisciplinaridade. In: SOUZA NETO, José Maria Gomes de. Et al. **Antigas Leituras - Ensino de História**. Recife, PE, Autografia-EDUPE, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. (Org.) **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 9ª Edição. São Paulo. Contexto, 2004.

BLANCO-PÉREZ, A. **Nomenclature and Dating in Roman Asio Minor: (M) Aurelius/a and the 3rd Century A.D.** *Zeitschrift Für Papyrologie und Epigraphik*. 199, p.271-293, 2016.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania**. 6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais. 4ª Edição. São Paulo. FTD, 2018.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 17 Mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de Março de 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1458**, de 14 de dezembro de 2012.

BRASIL. **Portaria MEC nº 867**, de 04 de julho de 2012.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. P. 25-34.

BROWN, Peter. **O fim do mundo clássico - De Marco Aurélio a Maomé**. Lisboa: Verbo, 1972.

BURGUIÈRE, André. **La Escuela de Los Annales: Una Historia Intelectual**. Publicación de La Universidad del València, 2009.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

Campanha pelo Registro Civil e de Nascimento da UNICEF. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=fDRYHgoaPA4> Acesso em: 15 Mai. 2022.

CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. **História e Análise de Textos**. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CERRI, Luis Fernando. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na Prática**. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2011.

CORRÊA, Cristiene Aparecida de Carvalho. CÂNDIDO, Kátia Aparecida. AZEVEDO, Cleomar (Coautora). **A concepção do professor acerca da leitura e da formação continuada na alfabetização**. Editora Appris - Curitiba, 2017.

**Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife, 2018.

DA SILVA, Danilo Alves. **Letramento histórico-digital: ensino de história e tecnologias digitais**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de



História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte, 2018.

DA SILVA, Fabiana Magalhães. **A formação continuada no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC - no contexto da superintendência regional de São João del Rei: impactos e desafios da formação em serviço.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Rio de Janeiro, 2018.

DE AZEVEDO, Cláudia Fernandes. **Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de história.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2016.

DE LIMA, Luiza Irene. Et al. **A leitura e a escrita: importantes ferramentas no ensino de história.** XXVII Simpósio Nacional de História - Anpuh. Natal, RN. 2013.

DE SOUZA, Quincas Rodriguez. **O uso de fontes como estratégia didática para aprendizagem histórica na educação básica.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

DE SOUZA, Silvana Ferreira. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora.** 2009. (Dissertação Mestrado em Educação). UNESP. São Paulo - SP, 2009.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil.** São Paulo, Ática. 2007.

DRINKWATER, J.F. **Prelude.** In: \_\_\_\_\_. The Alamanni and Rome 213-496: Caracalla to Clovis. Oxford: Oxford University Press, 2007, p.11-41.

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio. **Estratégia de leitura para fontes históricas escritas na educação básica.** UNESP, v. 4, n. 1, 2012.

FEBVRE, Lucien. **Combats pour l'histoire** (1953). Paris: Armand Colin, 1965.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, São Paulo. Papyrus, 2003.

FRANÇA, Lucélia Silva de Sales. **Ensino de História e letramento na EJA : costurando o conceito de trabalho com estudantes-operários do pólo das confecções do Agreste.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino

de História) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, 2019.

FRANÇOIS, Étienne. Os “Tesouros” da Stasi ou a miragem dos arquivos. *In*: BOUTIER, Jean. JULIA, Dominique. **Passados Recompuestos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, Editora FGV, 1998, p.155-161.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, SP. Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo – SP. Paz e Terra, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo. Contexto, 2001.

FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o contratador de diamantes: o outro lado do mito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GELL, Alfred. **A tecnologia do encanto e o encanto da tecnologia**. Revista Concinnitas 8 (2), p.40-63, 2005.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na antiguidade clássica. *In*: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **História da Cidadania**. 3º Edição. São Paulo: Contexto, 2005.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo. Contexto, 2013.

GUIMARÃES, Selva. SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. São Paulo: Papirus, 2007.

HABINEK, T. **Situating literacy at Rome**. *In*: JOHNSON, W.A.; PARKER, H.P. *Ancient Literacies: The Culture of Reading in Greece and Rome*. Oxford: Oxford University Press, 2009 (Ebook).

HACHMANN, Juliana. **Imprensa64.pro.br: materiais didáticos sobre o golpe de Estado de 1964 por meio da imprensa brasileira**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, 2016.

HONOR, André Cabral. **Hoje mando um abraço para ti, pequenina**. João Pessoa: Salvador: Editora Escaleras, 2020.

HONOR, André Cabral. **Podemos aprender História com romances históricos? Uma reflexão de um historiador romancista (Artigo)**. *In*: Café História. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/podemos-aprender->

historia-com-romances-historicos. Publicado em: 15 fev. 2021. ISSN: 2674-5917.

IBBETSON, D. **Sources of Law from the Republic to the Dominate**. In: JOHNSTON, D. (Ed). **The Cambridge Companion to Roman Law**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, p.25-43.

“IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.” Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/joao-alfredo/panorama> Acesso em: 18 Mar. 2022.

INEP. **Relatório de Desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**, 2018. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2019.

INEP. **Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**, 2017. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2018.

INEP. **Resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**, 2019. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2020.

JANELA A., Pri Araújo. **Carneiro Santa Inês**. Disponível: <https://guiaanimal.net/articles/785> Acesso em: 15 Mai. 2022.

“**João Alfredo**”. Disponível: <https://joaoalfredo.pe.gov.br/historia-do-municipio/> Acesso em: 17 Mar. 2022.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. **A contribuição do livro paradidático na formação do aluno leitor**. Augusto Guzzo Revista Acadêmica, São Paulo, n. 2, p.43-52, 2012.

LANGLOIS, Charles; SEIGNOBOS, Charles. **Introducción a los estudios históricos**. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante, 2003.

LAVAN, Myles. **The Foundation of Empire? The Spread of Roman Citizenship from the Fourth Century BCE to the Third Century CE**. In: BERTHELOT, K.; PRICE, J. (Eds.). **In the Crucible of Empire: The Impact of Roman Citizenship upon Greeks, Jews and Christians. Interdisciplinary studies in ancient culture and religion**. Leuven/Paris:Peeters, 2019, p.21-54.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

- LEITE, Priscila Gontijo. O Ensino de História Antiga no Brasil: percepções a partir das propostas da BNCC. In: SOUZA NETO, José Maria Gomes de. Et al. **Antigas Leituras - Ensino de História**. Recife, PE, Autografia-EDUPE, 2020.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA, Maria. **Consciência Histórica e Educação Histórica: diferentes noções, muitos caminhos**. In: MAGALHÃES, Marcelo. [et al.] Ensino de História: usos do passado, memórias e mídias. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.
- LIMA, Marta. Aprendizagem. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes. DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro. FGV, 2019.
- LUCCHESI, Anita. Novas Tecnologias. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p.83-85.
- MASCARI, Felipe. Jovens traduzem conteúdo acadêmico para a linguagem periférica. Disponível: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/08/chavoso-usp-linguagem-periferica/> Acesso em: 12 Mar. 2022.
- MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: Herder; USP, 1973.
- MARTINS, Estevão de Rezende. **Consciência Histórica**. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes. DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro. FGV, 2019.
- MATHISEN, R. **Whatever Happened to the Dark Ages? How the Barbarians Saved Classical Civilization**. Trad. Renan M. Birro. Networks and Neighbours II, 3-4 April 2014, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brazil.
- MENA, Eduardo. Caranguejo. Disponível: <https://topbiologia.com/caranguejo-do-halloween/> Acesso em: 15 Mai. 2022.
- MENESES, Sônia. **Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade**. Revista História Hoje, v. 8, nº 15, p.66-88, 2019.

MOERBECK, Guilherme. **História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica.** Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p.225-247 - 2018.

MOOSBURGER, Théo de Borba. **Brennu-Njáls saga: Projeto Tradutório e Tradução para o Português.** 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2014.

NAPOLITANO, Marcos; JUNQUEIRA, Mary. Revisionismos como desafios ao conhecimento histórico. In: **NEGACIONISMOS E REVISIONISMOS: o conhecimento histórico sob ameaça**, 04/2019, São Paulo. Anais [...] São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em <https://www.fflch.usp.br/> . Acesso em 10 dez 2020.

NASCIMENTO, Sebastião. **Touro.** Disponível: <https://revistagloborural.globo.com/Colunas/sebastiao-nascimento/noticia/2018/12/morre-touro-de-r-250-mil-produtor-de-50-mil-doses-de-semen.html> Acesso em: 15 Mai. 2022.

NEYRA, Osvaldo Nilo Balmaseda. **Favorecer una lectura del mundo.** In: TARGINO, Maria das Graças. (et al). (Org.) Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas. Teresina - PI. EDUFPI, 2017.

“**O que são minorias?**” Disponível: <https://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias/> Acesso em: 15 Mai. 2022.

“**O que é câncer?**” Disponível: <https://www.inca.gov.br/o-que-e-cancer#:~:text=C%C3%A2ncer%20%C3%A9%20um%20termo%20que,adjacentes%20ou%20%C3%B3rg%C3%A3os%20a%20dist%C3%A2ncia.> Acesso em: 15 Mai. 2022.

PEREIRA, Joseane. Disponível: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-traicao-e-crueldade-o-hercules-real-por-tras-do-mito.phtml> Acesso em: 15 Mai. 2022.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental.** Secretaria de Educação e Esportes. Recife, 2019.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **História da Cidadania.** 3º Edição. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2007, p.17-36.

PIRES, Henrique di Lorenzo. **Órion.** Observatório Astronômico Frei Rosário. UFMG. 2022.

**“Plano de aula sobre Cidadania.”** Disponível: <https://www.maiseducacao.blog.br/2017/09/plano-de-aula-cidadania.html>  
Acesso em: 14 Mai. 2022.

POHL, W. **Romanness: a multiple identity and its changes.** Early Medieval Europe 22 (4), p.406-418, 2014.

**“Práticas de Cidadania na Escola.”** Disponível: <https://sae.digital/praticas-de-cidadania-na-escola/> Acesso em: 15 Mai. 2022.

PRIORE, Mary del. **Condessa de Barral, a paixão do imperador.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

**“Retratos da Leitura no Brasil.”** Instituto Pró-Livro. Disponível: [https://www.prolivro.org.br/wp-](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf)

[content/uploads/2020/12/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura-\\_IPL\\_dez2020-compactado.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf) Acesso em: 15 Mai. 2022.

RICO, Rosi. **Competência 10: responsabilidade e cidadania.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/14/competencia-10-responsabilidade-e-cidadania> Acesso em: 19/10/2021.

RIOGA, Letícia. **As Constelações do Zodíaco.** Disponível: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/as-constelacoes-do-zodiaco/#:~:text=O%20Zod%C3%ADaco%20%C3%A9%20formato%20pelas,hist%C3%B3ria%20interessante%20que%20as%20envolve>. Acesso: 15 Mai. 2022.

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

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A presença do passado na aula de história.** In: MAGALHÃES, Marcelo. ROCHA, Helenice. Et Al. Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro. FGV Editora, 2014.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Letramento (s) Histórico (s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história.** Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 13, n. 2, jul.-dez., 2020.

RODRIGUES, Nara Caetano. **Tecnologias de informação e comunicação na Educação: um desafio na prática docente.** Fórum Linguístico 6 (1), p.1-22, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

"**Rosa dos ventos**". Só Geografia. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2007-2022. Disponível em:

<http://www.sogeografia.com.br/Conteudos/GeografiaFisica/RosaVentos/>

Acesso em: 15 Mai. 2022.

ROSENWEIN, Barbara. **A short history of the middle ages**. Toronto: Toronto University Press, 2014.

RÜSEN, J. **Aprendizado histórico**. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: EdUFPR, 2011, p.41-50.

SANTOS, A.; MANGAS, C.; SOUSA, J. **O Ensino Religioso de crianças surdas: as aparições de Fátima**. In: MANGAS, C.; SOUSA, J.; FREIRE, C. (Coords.). *Incluído: Percursos para uma Educação Inclusiva*. Lisboa: Almedina, 2021, p.65-91.

SANTOS, M.M.; CRUZ, M.M.; BAIÃO, J.C. **Descrição e análise de uma oficina de adaptação textual em leitura fácil: ampliando o conceito de acessibilidade**. *Revista Educação e Linguagens* 8 (14), p.111-136, jan.-jul. 2019.

SANTOS, Victor. **Ensino de História: incentive a investigação dos estudantes**. Nova Escola. Disponível:

<https://novaescola.org.br/conteudo/19846/ensino-de-historia-incentive-a-investigacao-dos-estudantes> Acesso em: 22 Abr. 2022.

SASSAKI, Cláudio. **Para uma aula diferente, aposte na Rotação por Estações de Aprendizagem**. Disponível:

<https://novaescola.org.br/conteudo/3352/blog-aula-diferente-rotacao-estacoes-de-aprendizagem/> Acesso em: 14 Mai. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo, SP. Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática**. *Revista História Hoje*, São Paulo: Anpuh, v.5, n.9, p.31-48, 2016.

SEIGNOBOS, Charles. **El método histórico aplicado a las ciencias sociales**. Madrid: Daniel Jorro, 1923 [original: 1901].

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo, SP. Contexto, 2009.

SILVA, Marco Antônio. **Letramento no Ensino de História**. *Cadernos de História*. v. 12, n. 17, p.111-130. UFMG, 2011.

SILVA, Vitória Rodrigues e. **Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História.** História [online]. vol.23, n.1-2, pp.69-83, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização.** Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. Disponível: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao> Acesso em: 24 Fev. 2021.

SOARES, Magda. COSSON, Rildo. COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. CASTANHEIRA, Maria Lúcia. BELMIRO, Célia Abicalil. **Glossário Ceale.** Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. Disponível: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em: 24 Fev. 2021.

SOUZA, Z.F.J. **Mediação Docente em atenção à dislexia no contexto escolar: reflexões na perspectiva inclusiva.** Anais. VI Seminário Nacional de Educação Especial e do XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva 3 (3), 2020. Disponível em: [www.periodicos.ufes.br/snee/](http://www.periodicos.ufes.br/snee/) Acesso em: 02 fev. 2022.

TERRA, Antônio. **História e Dialogismo.** In: BITTENCOURT, Circe (Org.) Saberes Históricos na Sala de Aula. 9ª Edição. São Paulo, Contexto, 2004.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2007, p.49-56

THOMSON, Ana Beatriz. **Os paradidáticos no ensino de história: ideias e experiências de professores da educação básica.** Revista Outras Fronteiras, Cuiabá-MT, vol. 5, n. 2, p.54-73, jul./dez., 2018.

TORQUATO, Rosane Andrade. TORQUATO, Nilton Maurício Martins. **Fontes Históricas: a prática mediadora como possibilidade a aprendizagem.** XII Congresso Nacional de Educação. PUC - Paraná, 2015.

THOMAS, R. **Writing, Reading, Public and Private "Literacies": Functional Literacy and Democratic Literacy in Greece.** In: JOHNSON, W.A.; PARKER, H.P. Ancient Literacies: The Culture of Reading in Greece and Rome. Oxford: Oxford University Press, 2009 (Ebook).

**“Tailer Animação Detona Ralph.”** Disney. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=MsoG4LnjhL0&t=31s> Acesso: 14 Mai. 2022.



- TUCHMAN, Barbara W. **A prática da história.** Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.
- VEGÉCIO. **Compêndio da Arte Militar.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.
- WINEBURG, Samuel S. **Sobre a leitura de textos históricos: notas sobre a brecha entre a escola e a academia.** American Educational Research Journal. 28 (3), p.469-519, 1991.
- WINEBURG, Sam; MARTIN, Daisy. **Tampering with History: adapting primary sources for struggling readers.** Social Education 73(5), p.212-216, 2009.
- WOOD, Ian. **Introduction.** In: \_\_\_\_\_. The Transformation of the Roman West. Amsterdam: Arc-Humanities, 2018, p.1-13.
- WOOLF, G. **Literacy or Literacies in Rome?** In: JOHNSON, W.A.; PARKER, H.P. Ancient Literacies: The Culture of Reading in Greece and Rome. Oxford: Oxford University Press, 2009 (Ebook).

# Anexo I - Tradução dos capítulos 1 ao 7 do Livro de Memórias de Lúcio Ampélio (c. séc. II-IV)<sup>11</sup>

|   |   |
|---|---|
| <p>(LÚCIO AMPÉLIO. LIVRO DE MEMÓRIAS)</p> <p>LÚCIO AMPÉLIO SAÚDA SEU [ESTIMADO] MACRINO.</p> <p>Como tu desejavas conhecer tudo, escrevi, pois, este livro de memórias, para que conheças o que é o mundo, quais [são] os elementos, o que o orbe terrestre suporta e o que a humanidade fez.</p> <p><b>I. DO MUNDO</b></p> <p>O mundo é o universo das coisas, no qual tudo é e, exceto ele, nada há; o que em grego é chamado de κόσμος [cosmos]. Os elementos do mundo são quatro: o fogo, a partir do qual é [feito] o céu; a água, a partir do qual é [feito] o mar, o Oceano; o ar, a partir do qual são [feitos] o vento e as tempestades; a terra, que, por sua própria forma, chamamos de orbe terrestre. As regiões do céu são quatro: Oriente, Ocidente, Meridiano e Setentrão. O céu é dividido em cinco círculos: ártico e antártico, que, pelo excesso de frio, são desabitados; Equinocial, ao qual subjaz a região, chamada de κατακεκαυμένη [catacecaumene], não [é] habitável pelo excesso de calor; invernal e veronil, no qual se vive, pois são elas temperadas.</p> | <p>LIVRO DE MEMÓRIAS DE LÚCIO AMPÉLIO</p> <p>OI MACRINO,</p> <p>Escrevi esse livro porque você queria saber sobre tudo. Nele você aprenderá sobre o mundo, seus elementos, o que há no globo e o que os homens fizeram.</p> <p><b>SOBRE O MUNDO</b></p> <p>O mundo é o universo das coisas e nada existe fora dele. Ele é feito de quatro elementos: fogo, água, ar e a terra. As regiões do céu são quatro: Leste, Oeste, Norte e Sul<sup>12</sup>. O céu é dividido em cinco círculos: ninguém mora no <b>Ártico</b> e <b>Antártico</b> porque eles são muito frios; por sua vez, ninguém vive no <b>Equinocial</b> pelo excesso de calor. Há ainda duas regiões <b>Temperadas</b>.</p> |
|---|---|

<sup>11</sup> BIRRO & BRAGANÇA JÚNIOR, 2020.

<sup>12</sup> Este trecho possibilita trabalhar de modo interdisciplinar com geografia, abordando os pontos cardeais, uma vez que os alunos estudam este tema no 6º ano.

|  |   |
|--|---|
| <p>II. SOBRE OS DOZE SIGNOS</p> <p>Os signos no céu são doze: Áries, que beneficiou Liber, que conduziu os exércitos da Índia pelos locais secos e arenosos até a Líbia, onde há falta de água e, quando o exército foi afligido pela sede, um carneiro mostrou a eles a água. E, por isso, Liber nomeou-o de Júpiter Ammon, e fez um magnífico templo para ele no local onde a água foi encontrada, que dista nove mil passos do Egito e Alexandria. Por isso, [Liber] pediu para que ele [Áries] fosse aceito entre as estrelas. Outros pensam que ele [Áries] carregou Helena e Frixo.</p> <p>Touro beneficiou Júpiter com seu acesso ao céu e foi abduzido de seu irmão, Netuno, por gratidão; para quem a figura do touro possuía o senso humano. Por ordem de Júpiter enganou com gracejos Europa, filha de Agenor da Sidônia, e levou-a para Creta. Por isso, ele [Touro] é dignificado por Júpiter entre os astros em memória imortal.</p> <p>Gêmeos, que são chamados de deuses dos Samotrácios. É nefasto argumentar sobre eles, exceto para aqueles que presidem os mistérios [divinos]. Alguns dizem que são Castor e Pólux, porque esses príncipes mantiveram o mar livre de piratas. Há aqueles que dizem que eles são Hércules e Teseu, porque realizaram feitos similares.</p> | <p>SOBRE OS DOZE SIGNOS</p> <p>Os signos no céu são doze. O primeiro deles é <u>Áries</u><sup>13</sup>, para homenagear um carneiro que levou os exércitos da Índia pelos locais secos até a Líbia<sup>14</sup>; ele indicou onde havia água quando o exército ficou com sede. Por isso, foi construído um templo em sua homenagem e ele foi aceito entre as estrelas.</p> <p>Touro ajudou Júpiter a chegar ao céu e foi separado de seu irmão, Netuno. Por ordem de Júpiter<sup>15</sup>, Touro enganou Europa. Por esta razão, Touro vive entre as estrelas.</p> <p>Gêmeos, que alguns dizem ser deuses dos habitantes da ilha Samotrácia. Outros dizem que são príncipes que deixaram o mar livre de piratas. Outros dizem que eles são Hércules e Teseu<sup>16</sup>, porque realizaram coisas parecidas.</p> |
|--|---|

<sup>13</sup> Áries é um carneiro e o professor pode usar a imagem deste animal para ilustrar o trecho, além de facilitar alguns questionamentos ou discussões a respeito. Outros animais também podem ser explorados, a exemplo de leão, peixes ou escorpião.

<sup>14</sup> O professor pode trabalhar as distâncias, mapas e latitude/longitude entre a Líbia e a Índia, trazendo mais uma vez a possibilidade de interdisciplinaridade com a Geografia.

<sup>15</sup> Outro ponto importante é conversar com os alunos acerca dos planetas mostrando a eles imagens e algumas características dos mesmos.

<sup>16</sup> Teseu é considerado um herói da mitologia grega e guarda alguma aproximação com Hércules, este por sua vez, personagem bastante conhecido pelas crianças, o que pode proporcionar outras temáticas para enriquecer a aula.

|  |   |
|--|---|
| <p>Câncer, καρκίνοσ [carcinos], recebeu o benefício de Juno, pois, após a ordem da deusa, Hércules foi enviado para matar a Hidra de Lerna, que nós chamamos de serpente, um caranguejo atacou Hércules e, avançando pelo pé, causou a ele mais incômodos do que a própria serpente. Deste mal difícilimo que Hércules teve, Juno considerou Câncer [cancrum] merecedor dos astros.</p> <p>Leão, λέων [Leon], que foi instruído em conselho por Juno para eliminar Hércules e foi enviado para a [região de] Nemeia para esconder-se por um bom tempo numa caverna na Argiva [Grécia]. Dizem que Hércules, com seu anfitrião, Molórquo, matou [o leão] com uma clava, adquirida naquele tempo e um de seus atributos. Com essa clava ele [o leão] foi morto e, posteriormente, ele tomou sua pele para cobrir-se. Por esta razão, começou o ódio de Juno a ele [Hércules] e ela honrou o leão como merecedor dos astros.</p> <p>Virgem, a quem dizemos Justiça, vivia com os homens; mas após os homens começarem a fazer males, Júpiter a possuiu entre os sinais [luminosos; estrelas]. [Alguns] dizem que é Erígona ateniense, filha de Ícario, cujo pai Liber deu o vinho, para que desse o sabor [prazer] aos homens. Estes, [porém], embriagaram-se e apedrejaram-no até a morte. O cão que estava com</p> | <p>Câncer<sup>17</sup> recebeu o poder da deusa <b>Juno</b>. Hércules foi enviado para matar uma serpente. Um caranguejo atacou Hércules e, subindo pelo seu pé, causou a ele mais dores do que a serpente.</p> <p>Leão foi treinado por Juno para matar Hércules, mas ele matou o leão com um pau e usou a pele do leão para cobrir-se. Por este motivo, teve início o ódio de Juno contra Hércules.</p> <p>Virgem, chamada de Justiça, vivia entre os homens; mas após os homens começarem a fazer coisas ruins, Júpiter a colocou entre as estrelas.</p> |
|--|---|

<sup>17</sup> A palavra Câncer hoje possui outros significados. Além de signo do zodíaco ou constelação zodiacal, também há a doença que é definida como tumor maligno e tem um crescimento desordenado das células. Disponível: <https://www.inca.gov.br/o-que-e-cancer#:~:text=C%C3%A2ncer%20%C3%A9%20um%20termo%20que,adjacentes%20ou%20%C3%B3rg%C3%A3os%20a%20dist%C3%A2ncia>. Acesso: 15/05/2022.

|   |  |
|---|--|
| <p>ele viu a morte de seu senhor, e retornou em ululos para Erígona; tão logo viu o cão entristecido e sozinho, preocupada, pôs-se a caminho com ele até o local onde Ícaro jazia. Ao ver o corpo do pai, lamentou grandemente, cremou-o no monte Himeto e, em verdade, enforcou-se com uma corda. O cão sentou-se aos seus pés por um longo período e definhou sem alimento; depois, sedento por água, jogou-se numa fonte. Assim, Liber pediu a Juno que eles fossem colocados junto ao curso dos astros, pois por ordem sua eles morreram. Erígona [é] Virgem, enquanto Ícaro é chamado de Arcturo (cuja estrela, quando aparece, produz tempestades contínuas), [e] o cão, Canicula.</p> <p>Libra, que os gregos chamam de ζυγόν [Zygón], é o nome de um homem que possui suma clemência e justiça. Foi chamado de Stathmuchos, o primeiro dos homens a descobrir a balança e o peso, [ferramenta] que foi considerada utilíssima e estimada entre os mortais. Deste modo, foi recebido entre as estrelas e foi chamado de Libra.</p> <p>Escorpião, que dizem ter nascido pela vontade de Diana para a ruína de Órion, na ilha de Chios, no monte Pelíneo. Enquanto Órion caçava, viu Diana e desejou estuprá-la. Ela jogou um escorpião sob ele, que privou [Órion] de sua vida. Júpiter, [assim], recebeu tanto o escorpião quanto Órion entre os astros.</p> | <p>Libra é um homem que tem grande bondade e justiça. Foi o primeiro dos homens a descobrir a balança e o peso, coisas muito valorizadas pelos homens<sup>18</sup>.</p> <p>Escorpião, aquele que nasceu pela vontade da deusa Diana. Enquanto Órion<sup>19</sup> caçava, ele viu Diana e desejou fazer mal. Ela jogou um escorpião sobre ele, e tirou a vida de Órion.</p> |
|---|--|

<sup>18</sup> Pode-se perguntar aos alunos: “Será que todos os homens gostam mesmo da bondade e da justiça?” E pedir que eles citem exemplos do dia a dia.

<sup>19</sup> Órion, o caçador, de acordo com a mitologia grega, desempenhou um papel importante para as civilizações antigas. Sua posição no céu ao longo do ano era um prenúncio das mudanças climáticas que estavam por vir. Quando se observava Órion nascer durante o amanhecer, era um sinal que o verão houvera chegado. Fonte: <http://xingu.fisica.ufmg.br:8087/oap/public/dicas05.htm> Acesso: 14/05/2022.

|   |   |
|---|---|
| <p>Sagitário, filho de Croto, nutridora das Musas. Ele sempre deleitou as musas, pois elas se deleitavam e aplaudiam-no pelo jogo [com o tiro de arco]. Outros dizem que é Chiron, pois foi justo, piedoso, sábio e hospitaleiro. Esculápio foi ensinado na medicina por ele; Aquiles [aprendeu com ele] a cítara, e muitas outras coisas.</p> <p>Capricórnio, a quem chamam de Pã. No tempo em que Python residia nas cavernas do monte Tauro e partiu para o Egito para fazer a guerra, Pã converteu sua figura para a forma de cabra. Em seguida, os deuses imortais infligiram uma digna pena para Python por sua audácia, Pan foi honrado na memória dos astros.</p> <p>Aquários, que pensam ser Ganimedes; [Outros] dizem que é Deucalião Tessálio, que escapou do cataclisma máximo com sua esposa Pirra e, por causa de sua piedade, foi alocado entre os astros.</p> <p>Peixes, [chamado] deste modo, pois, na guerra com os gigantes, Vênus, perturbada, transfigurou-se em peixe. Dizem também que o ovo de um peixe encontrava-se no banco do rio Eufrates, e uma pomba sentou-se [sobre o ovo] por vários dias e chocou a misericordiosa deusa para oferecer uma boa vida à humanidade. Em memória desses dois fatos, os peixes foram recebidos entre os astros.</p> | <p>Sagitário, que conquista as Musas ao usar o arco. Outros dizem que ele é justo, sábio e gentil. Por exemplo, ele já ensinou sobre medicina, música e muitas outras coisas.<sup>20</sup></p> <p>Capricórnio é também chamado de <b>Pã</b>. Quando uma cobra morava nas cavernas e foi para o Egito para a guerra, Pã transformou-se em uma cabra.</p> <p>Aquários, que escapou de um grande acidente com sua esposa. Por causa de sua piedade, foi colocado entre os astros.</p> <p>Peixes, chamado assim porque Vênus se transformou em um peixe durante a guerra com os gigantes. Dizem também que é uma deusa chocada do ovo de um peixe por uma pomba com o objetivo de dar vida melhor a todos.<sup>21</sup></p> |
|---|---|

<sup>20</sup> Neste trecho há a possibilidade de explicar aos alunos o esporte tiro ao alvo e como este está presente até hoje nos Jogos Olímpicos.

<sup>21</sup> Possibilidade de verificar de maneira interdisciplinar com ciências quais peixes põe ovos, ou ainda quais tipos de peixes podemos classificar.

|   |  |
|---|--|
| <p>III. DOS ASTROS</p> <p>Além dos doze signos, as mais importantes constelações dos céus [são]: As duas Setentrionais, a maior e a menor, que nunca mergulham [no horizonte] e que regem o curso dos navios. Uma é chamada de Cauda de Cão [Cynosura], e a outra [...] o Lavrador [Bootes] ou Guardião Urso [Arcturus]. Órion, que em sua magnitude ocupa metade dos céus. Plíadas, que em latim são chamadas as Virgílias. As Chuvosas [Hyades], que nós chamamos de as pequenas porcas [Subúculas], cuja aparição e queda são observadas por marinheiros e marinheiros. Pequeno cão [Canícula], cuja força é precípua ao solstício. As estrelas potentíssimas nos céus são sete: Saturno, Sol, Lua, Marte, Mercúrio, Júpiter [e] Vênus. Os gregos chamam-nas de planetas, por nós chamadas de errantes, que, por seu arbítrio, vagam e, por sua vontade, moderam o destino dos homens. Ademais, no curso contrário, elas nascem opostas aos céus.</p> <p>[IV. AQUELAS PARTES ONDE PERMANECEM OS DOZE SIGNOS DOS DOZE VENTOS]</p> <p>Áries no Leste, Touro no Sudeste, Gêmeos no Nordeste, Câncer no Norte, Leão no Noroeste, Virgem no Sudoeste, Libra no Oeste, Escorpião no Sudoeste, Sagitário no Sudoeste,</p> | <p>SOBRE OS ASTROS<sup>22</sup></p> <p>Além dos doze signos, as mais importantes constelações dos céus são as duas no Norte, a maior e a menor; que guiam os navios. Já sobre as estrelas poderosas nos céus, temos sete: Saturno, Sol, Lua, Marte, Mercúrio, Júpiter e Vênus<sup>23</sup>.</p> <p>[IV. ONDE ESTÃO OS DOZE SIGNOS DOS DOZE VENTOS]</p> <p>Áries no Leste, Touro no Sudeste, Gêmeos no Nordeste, Câncer no Norte, Leão no Noroeste, Virgem no Sudoeste, Libra no Oeste, Escorpião no Sudoeste, Sagitário no Sudoeste,</p> |
|---|--|

<sup>22</sup> A observação dos astros ou ainda das constelações que formam o zodíaco podem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar com Ciências. Nota-se que no documento alguns planetas são chamados de estrelas, o que pode trazer o diálogo para tal interdisciplinaridade com as características próprias de cada astro.

<sup>23</sup> Proporcionar a utilização de imagens sobre algumas constelações e identificá-las; além de comparar com os alunos a relação entre os saberes astrológicos indígenas. Também é importante ressaltar quais desses são estrelas, planetas etc.

|   |  |
|---|--|
| <p>Capricórnio no Sul, Aquário no Sudeste e Peixes no Sudeste.</p> <p>V. SOBRE OS VENTOS<br/>Os ventos são o movimento dos ares e [sua] inclinação. Eles também são geralmente quatro: Euros ou Apheliotes, também chamado de Vulturno, vindo do Oriente; Zéfiro, Corus ou Favônio, vindo do Ocidente; Áquilo, Boreal ou Aparctias, vindo do Setentrião; Notus, Libs, Austral ou Africano, vindo da [região] Meridiana. Esses são as quatro espécies gerais, mas com outras espécies tributárias destes: o Iapyx atinge o Ocidente do promontório do Iafígio da Apúlia; Leuconoto atinge da [região] Meridiana, quando o faz mais serenamente; o Círceo atinge do Norte, com mais veemência através da Gália; os Etésios, que atingem alguns dias durante o verão.</p> <p>VI. SOBRE O ORBE TERRESTRE<br/>O orbe terrestre que está sob os céus é habitada em quatro regiões. Uma dessas partes é sobre onde nós vivemos. Oposta a essa parte há outra, cujos habitantes são chamados de antichthones; as duas regiões inferiores dessas duas partes são situadas opostas a esses sítios; os habitantes dessas regiões chamam-se antípodas. O orbe terrestre que nós vivemos é dividido em três partes e tem nomes: Ásia, que está entre o Tanais e o Nilo; Líbia, que está entre o Nilo e o Golfo de Gades; Europa, que está entre o Estreito e o Tanais.</p> | <p>Capricórnio no Sul, Aquário no Sudeste e Peixes no Sudeste.<sup>24</sup></p> <p>V. SOBRE OS VENTOS<br/>Os ventos são o movimento dos ares e que vem de várias direções.</p> <p>VI. SOBRE O GLOBO TERRESTRE<br/>O globo terrestre é habitado nas quatro regiões. Uma delas é onde nós vivemos. O globo terrestre que nós vivemos é dividido em três partes: Ásia, Líbia [África] e Europa.<sup>25</sup> Os povos mais conhecidos da Ásia, da Europa e da Líbia [África] são aqueles que se destacam em sua cultura, costumes, religiões, características políticas e sociais; e são aqueles que ajudam outras populações. As mais famosas montanhas no mundo [são] aquelas que têm grande <b>altitude</b> e geralmente presença de</p> |
|---|--|

<sup>24</sup> Em tempo e aguçando a curiosidade dos alunos, pode-se utilizar um horóscopo para pedir que os alunos verifiquem seus signos e comparem com as características dos signos apresentados anteriormente.

<sup>25</sup> Comentar com os alunos e mostrar no globo terrestre a questão da América e Oceania não está sendo citada no texto, o que indica a noção de mundo geográfico da época. Pedir para eles identificarem a localização de cada continente num planisfério também pode ajudar na melhor compreensão dos espaços geográficos..



As gentes melhor conhecidas da Ásia [são]: os Índios [Hindi?], os Seres, os Persas, os Medas, os Partianos, os Árabes, os Bitínios, os Frígios, os Capadócijs, os Sicilianos, os Sírios e os Lídios.

As gentes melhor conhecidas da Europa [são]: os Citas, os Sarmátios, os Germanos, os Dácios, os Moésios, os Trácios, os Macedônicos, os Dálmaticos, os Panônios, os Ilírios, os Gregos, os Italianos, os Gauleses e os Hispanos. As gentes melhor conhecidas na Líbia [África] [são]: os Etíopes, os Mouros, os Númidas, os Fenícios, os Getúlios, os Garamantes, os Nasmones e os Egípcios.

As mais famosas montanhas no mundo [são]: o Cáucaso na Scitia, o Emodus na Índia, o Líbano na Síria, o Olimpo na Macedônia, o Hymettus na Ática, o Taygetus na Lacedomônia, o Cithaeron e o Hélicon na Beócia, o Parnasso na Fóssia, Acroceraunia no Épiro, os Alpes entre a Gália e a Itália, os Pireneus entre a Gália e a Hispania, o Atlas na África, o Calpo no estreito do Oceano.

Os rios mais famosos no mundo [são]: O Indu, o Ganges, o Jhelum no Paquistão [Hydaspes na Índia], os Araks (Araxes) na Armênia, o Thermodon e Phasis em Colchis, o Don em Colchis, o Tanais na Cítia, o Strymon e o Hebrus na Trácia, o Spercheus na Tessália, o portador de ouro Hermus e o portador de ouro Pactolus, também o Caystrus na Lídia, o Cydnus na Sicília, o Oroentes na Síria, o Simois e o Xanthus na Frígia, o Eurotas na Lacedemônia, o Alpheus na Élide, o Ladon na Arcádia, o Aquelonte e Inachus em Épiro, o Savus e o Danúbio, também chamados de Ister, na Moésia, o Eridanus e Tiberinus na Itália, o Timavus na Ilíria, o Ródano na Gália, o Hiberos e o Baetis na Espanha, o

vulcões próximo a elas.

Os rios mais famosos no mundo são conhecidos por seu grande tamanho, muito usados para transporte de pessoas e mercadorias, além de unir várias regiões.

As ilhas famosas, que são doze e estão no nosso mar Mediterrâneo, são destaques no comércio e nas atividades marítimas, além de também facilitar a união entre diversas regiões.

Bagrada na Numídia, o Triton na Gaetúlia, o Nilo no Egito, o Tigre e o Eufrates na Pártia e o Reno na Germânia.

As ilhas famosas: doze no nosso mar [o Mediterrâneo]: Sicília, Sardínia, Creta, Chipre, Eubos, Lesbos, Rodes, as duas Baleares, Ebusus, Córscica, Gades. No Oceano: no Oriente Taprobane [Sri Lanka ou Sumatra?], para o Ocidente a Britania, para o Setentrião Thule e para o Meridião as Ilhas Afortunadas; além dessas, no Mar Egeu, as Cíclades são onze: Delos, Gyaros, Myconos, Andros, Paros, Olearos, Tenos, Cythnos, Melos, Naxos e Donusa; além dessas, nas Esporádes, há inúmeras, das quais as mais célebres são a Aegina, Salamina, Coos, Chios, Lemnos, Samotrácia; no [Mar] Jônio [são]: Equinadas, Estrófades, Ítaca, Cefalônia, Zacinto; no Adriático as Crateas [são] cerca de mil; no [Mar] Sículo [são] as oito eólias; no Mar da Gálias [são] as três Estecades; nas Sirtes, Cercina e Meninx, também chamada Girba.

#### VII. SOBRE O ÂMBITO MARÍTIMO

O mar que nos cerca é chamado Oceano. Ele quebra na terra em quatro regiões: no Setentrião ele é chamado Cáspio, no Leste de Pérsico, no Sul de Arábico, que também é chamado de Vermelho e Eritrácio, no Oeste o Grande Mar, que também chamamos de Atlântico, que é atravessado pelo comércio de toda raça humana. Ele flui no Golfo de Cádiz entre duas famosas montanhas, Abinna e Calpo, colocadas em oposição às Colunas de Hércules. Então ele escorre adiante e amplo sobre o meio do mundo e adquire nomes: as

#### VII. SOBRE O MAR<sup>26</sup>

O mar que nos cerca é chamado Oceano. Ele divide a terra em quatro regiões: no Norte é chamado Cáspio, no Leste de Pérsico, no Sul de Arábico, no Oeste o Grande Mar, o Atlântico, que é atravessado para o comércio por todos.

<sup>26</sup> Importante notar que os limites marítimos giram em torno do mundo romano na época. Dessa forma, o texto original dá a dimensão de territórios distantes, mas destaca principalmente o mundo em torno do Mediterrâneo.

Baleáricas, que lavam a Hispania; o Gálico, que tangencia a Gália; O Ligúrio, que aflui sobre os Ligúrios; o Toscano ou Tirreno, que também é chamado de Inferior, que flui pelo lado direito da Itália; o Adriático, que também é chamado de Superior, que flui em pelo lado esquerdo da Itália; O Sicílico, onde a Sicília está; o Cretano, onde a Ilha de Creta está; O Jônio e o Egeu, que fluem ao redor de Achaia e do Peloponeso de tal modo que, embora um istmo intervenha, eles quase criam uma ilha; o Mirtílio e o Icário, que juntam-se ao Mar Egeu – o primeiro é nomeado a partir de Mirtilo e o último de Ícaro –; o Pôntico, que numa longa baía flui sobre os Citas; o Helesponto, que por um estreito passa entre duas cidades renomadas, Sestos na Ásia e Abydos na Europa; O Tanático, pelo qual a Ásia é banhada. O Egípcio é nomeado a partir do Egito, o Líbio da Líbia. O Sírtico e lançado de volta em ondas pelos dois Sirtos.

**Altitude:** lugar mais alto com relação ao mar.

**Antártico:** região ao extremo sul.

**Ártico:** região ao extremo norte.

**Equinocial:** situada próximo a linha do Equador.

**Juno:** deusa dos casamentos e da união na mitologia romana.

**Pã:** deus dos bosques e dos campos na mitologia grega.

**Temperadas:** região com estações do ano bem definidas.

## Anexo II - Adaptação da Tradução dos capítulos 1 ao 7 do Livro de Memórias de Lúcio Ampélio (c.séc. II-IV) - Texto contínuo

Ele comentou sobre diversos assuntos, sobre o mundo e do que ele é feito, sobre os astros, os signos e os ventos, sobre o globo terrestre e sobre o mar. Vamos conferir?

### LIVRO DE MEMÓRIAS DE LÚCIO AMPÉLIO

Oi Macrino,

Escrevi esse livro porque você queria saber sobre tudo. Nele você aprenderá sobre o mundo, seus elementos, o que há no globo e o que os homens fizeram.

**SOBRE O MUNDO:** O mundo é o universo das coisas e nada existe fora dele. Ele é feito de quatro elementos: fogo, água, ar e a terra. As regiões do céu são quatro: Leste, Oeste, Norte e Sul. O céu é dividido em cinco círculos: ninguém mora no **Ártico** e **Antártico** porque eles são muito frios; por sua vez, ninguém vive no **Equinocial** pelo excesso de calor. Há ainda duas regiões **Temperadas**.

**SOBRE OS DOZE SIGNOS:** Os signos no céu são doze.

O primeiro deles é Áries, para homenagear um carneiro que levou os exércitos da Índia pelos locais secos até a Líbia; ele indicou onde havia água quando o exército ficou com sede. Por isso, foi construído um templo em sua homenagem e ele foi aceito entre as estrelas. Touro ajudou Júpiter a chegar ao céu e foi separado de seu irmão, Netuno. Por ordem de Júpiter, Touro enganou Europa. Por esta razão, Touro vive entre as estrelas. Gêmeos, que alguns dizem ser deuses dos habitantes da ilha Samotrácia. Outros dizem que são príncipes que deixaram o mar livre de piratas. Outros dizem que eles são Hércules e Teseu, porque realizaram coisas parecidas. Câncer<sup>27</sup> recebeu o poder da deusa **Juno**. Hércules foi enviado para matar uma serpente. Um caranguejo atacou Hércules e, subindo pelo seu pé, causou a ele mais dores do que a serpente. Leão foi treinado por Juno para matar Hércules, mas ele matou o leão com um pau e usou a pele do leão para cobrir-se.

---

<sup>27</sup> A palavra Câncer hoje possui outros significados. Além de signo do zodíaco ou constelação zodiacal, também há a doença que é definida como tumor maligno e tem um crescimento desordenado das células. Disponível: <https://www.inca.gov.br/o-que-e-cancer#:~:text=C%C3%A2ncer%20%C3%A9%20um%20termo%20que,adjacentes%20ou%20%C3%B3rg%C3%A3os%20a%20dist%C3%A2ncia>. Acesso: 15/05/2022.

Por este motivo, teve início o ódio de Juno contra Hércules. Virgem, chamada de Justiça, vivia entre os homens; mas após os homens começarem a fazer coisas ruins, Júpiter a colocou entre as estrelas. Libra é um homem que tem grande bondade e justiça. Foi o primeiro dos homens a descobrir a balança e o peso, coisas muito valorizadas pelos homens. Escorpião, aquele que nasceu pela vontade da deusa Diana. Enquanto Órion caçava, ele viu Diana e desejou fazer mal. Ela jogou um escorpião sobre ele, e tirou a vida de Órion. Sagitário, que conquista as Musas ao usar o arco. Outros dizem que ele é justo, sábio e gentil. Por exemplo, ele já ensinou sobre medicina, música e muitas outras coisas. Capricórnio é também chamado de Pã. Quando uma cobra morava nas cavernas e foi para o Egito para a guerra, **Pã** transformou-se em uma cabra. Aquários, que escapou de um grande acidente com sua esposa. Por causa de sua piedade, foi colocado entre os astros. Peixes, chamado assim porque Vênus se transformou em um peixe durante a guerra com os gigantes. Dizem também que é uma deusa que foi chocada do ovo de um peixe por uma pomba, com o objetivo de dar vida melhor a todos.

**SOBRE OS ASTROS:** Além dos doze signos, as mais importantes constelações dos céus são as duas no Norte, a maior e a menor; que guiam os navios. Já sobre as estrelas poderosas nos céus, temos sete: Saturno, Sol, Lua, Marte, Mercúrio, Júpiter e Vênus.

**ONDE ESTÃO OS DOZE SIGNOS DOS DOZE VENTOS:** Áries no Leste, Touro no Sudeste, Gêmeos no Nordeste, Câncer no Norte, Leão no Noroeste, Virgem no Sudoeste, Libra no Oeste, Escorpião no Sudoeste, Sagitário no Sudoeste, Capricórnio no Sul, Aquário no Sudeste e Peixes no Sudeste.

**SOBRE OS VENTOS:** Os ventos são o movimento dos ares e que vem de várias direções.

**SOBRE O GLOBO TERRESTRE:** O globo terrestre é habitado nas quatro regiões. Uma delas é onde nós vivemos. O globo terrestre que nós vivemos é dividido em três partes: Ásia, Líbia [África] e Europa. Os povos mais conhecidos da Ásia, da Europa e da Líbia [África] são aqueles que se destacam em sua cultura, costumes,

religiões, características políticas e sociais; e são aqueles que ajudam outras populações. As mais famosas montanhas no mundo [são] aquelas que têm grande **altitude** e geralmente presença de vulcões próximo a elas. Os rios mais famosos no mundo são conhecidos por seu grande tamanho, muito usados para transporte de pessoas e mercadorias, além de unir várias regiões. As ilhas famosas, que são doze e estão no nosso mar Mediterrâneo, são destaques no comércio e nas atividades marítimas, além de também facilitar a união entre diversas regiões.

**SOBRE O MAR:** O mar que nos cerca é chamado Oceano. Ele divide a terra em quatro regiões: no Norte é chamado Cáspio, no Leste de Pérsico, no Sul de Arábico, no Oeste o Grande Mar, o Atlântico, que é atravessado para o comércio por todos.

**Altitude:** lugar mais alto com relação ao mar.

**Antártico:** região ao extremo sul.

**Ártico:** região ao extremo norte.

**Equinocial:** situada próxima a linha do Equador.

**Juno:** deusa do casamento e da união na mitologia romana.

**Pã:** deus dos bosques e dos campos na mitologia grega.

**Temperadas:** região com estações do ano bem definidas.



## Anexo III - Adaptação da Tradução dos capítulos 1 ao 7 do Livro de Memórias de Lúcio Ampélio (c.séc. II-IV) - Texto com as divisões sugeridas

Nesse texto escrito na Roma Antiga, o professor está preocupado em comunicar alguns conhecimentos úteis para seu aluno, Macrino. Nessa parte, ele comentou sobre o que é o mundo e do que ele é feito. Confira.

### LIVRO DE MEMÓRIAS DE LÚCIO AMPÉLIO

Oi Macrino,

Escrevi esse livro porque você queria saber sobre tudo.

Nele você aprenderá sobre o mundo, seus elementos, o que há no globo e o que os homens fizeram.

**SOBRE O MUNDO:** O mundo é o universo das coisas e nada existe fora dele. Ele é feito de quatro elementos: fogo, água, ar e a terra. As regiões do céu são quatro: Leste, Oeste, Norte e Sul. O céu é dividido em cinco círculos: ninguém mora no **Ártico** e **Antártico** porque eles são muito frios; por sua vez, ninguém vive no **Equinocial** pelo excesso de calor. Há ainda duas regiões **Temperadas**.

**Antártico:** região ao extremo sul.

**Ártico:** região ao extremo norte.

**Equinocial:** situada próxima a linha do Equador.

**Temperadas:** região com estações do ano bem definidas.

Todo mundo já ouviu falar sobre os signos, não é verdade? Mas você conhece a história deles? Que tal aprender mais sobre alguns signos e suas origens no Mundo Antigo?

**SOBRE OS DOZE SIGNOS:** Os signos no céu são doze. O primeiro deles é Áries, em homenagem a um carneiro que levou os exércitos da Índia pelos locais secos até a Líbia; ele indicou onde havia água quando o exército ficou com sede. Por isso, construíram um templo em sua homenagem e ele foi aceito entre as estrelas. Touro ajudou Júpiter a chegar ao céu e foi separado de seu irmão, Netuno. Ainda por ordem de Júpiter, Touro enganou Europa. Por isso, Touro vive entre as estrelas. Gêmeos, que alguns dizem ser deuses dos habitantes de uma ilha. Outros dizem que são príncipes que deixaram o mar livre de piratas. Outros dizem que eles são Hércules e Teseu, porque eles realizaram coisas parecidas. Câncer recebeu o poder da deusa **Juno** quando Hércules foi enviado para matar uma serpente. Um caranguejo atacou Hércules e, subindo pelo seu pé, causou-lhe mais dores do que a serpente. Leão foi treinado por Juno para matar Hércules, mas ele o matou com um pau e usou a pele do leão para cobrir-se. Por este motivo, Juno passou a odiar Hércules. Virgem, chamada de Justiça, vivia entre os homens; mas após os homens começarem a fazer coisas ruins, Júpiter a colocou entre as estrelas.

**Juno:** deusa do casamento e da união na mitologia romana.

Ficou curioso(a) sobre seu signo e qual a história por trás dele? Vamos continuar a ler o manual de Lúcio Ampélio para aprender sobre os signos que faltam e sua relação com o Mundo Antigo.

**SOBRE OS DOZE SIGNOS (continua):** Libra é um homem que tem grande bondade e justiça. Foi o primeiro dos homens a descobrir a balança e o peso, coisas muito valorizadas pelos homens. Escorpião, aquele que nasceu pela vontade da deusa Diana. Enquanto **Órion** caçava, ele viu Diana e desejou fazer mal. Ela jogou um escorpião sobre ele, e tirou a vida de Órion. Sagitário, que conquista as Musas ao usar o arco. Outros dizem que ele é justo, sábio e gentil. Por exemplo, ele já ensinou sobre medicina, música e muitas outras coisas. Capricórnio é também chamado de **Pã**. Quando uma cobra morava nas cavernas e foi para o Egito para a guerra, Pã transformou-se em uma cabra. Aquários, que escapou de um grande acidente com sua esposa. Por causa de sua piedade, foi colocado entre os astros. Peixes, chamado assim porque Vênus se transformou em um peixe durante a guerra com os gigantes. Dizem também que é uma deusa que foi chocada do ovo de um peixe por uma pomba, com o objetivo de dar vida melhor a todos.

**Órion:** Órion, o caçador, de acordo com a mitologia grega, desempenhou um papel importante para as civilizações antigas. Sua posição no céu ao longo do ano era um prenúncio das mudanças climáticas que estavam por vir. Quando se observava Órion nascer durante o amanhecer, era um sinal que o verão houvera chegado.

**Pã:** deus dos bosques e dos campos na mitologia grega.

Nossa exploração sobre como os homens e as mulheres do Mundo Antigo compreendiam o mundo. Agora o manual avança para os astros, os ventos e sobre o mundo.

**SOBRE OS ASTROS:** Além dos doze signos, as mais importantes constelações dos céus são as duas no Norte, a maior e a menor; que guiam os navios. Já sobre as estrelas poderosas nos céus, temos sete: Saturno, Sol, Lua, Marte, Mercúrio, Júpiter e Vênus.

**ONDE ESTÃO OS DOZE SIGNOS DOS DOZE VENTOS:** Áries no Leste, Touro no Sudeste, Gêmeos no Nordeste, Câncer no Norte, Leão no Noroeste, Virgem no Sudoeste, Libra no Oeste, Escorpião no Sudoeste, Sagitário no Sudoeste, Capricórnio no Sul, Aquário no Sudeste e Peixes no Sudeste.

**SOBRE OS VENTOS:** Os ventos são o movimento dos ares e que vem de várias direções.

**SOBRE O GLOBO TERRESTRE:** O globo terrestre é habitado nas quatro regiões. Uma delas é onde nós vivemos. O globo terrestre que nós vivemos é dividido em três partes: Ásia, Líbia [África] e Europa.

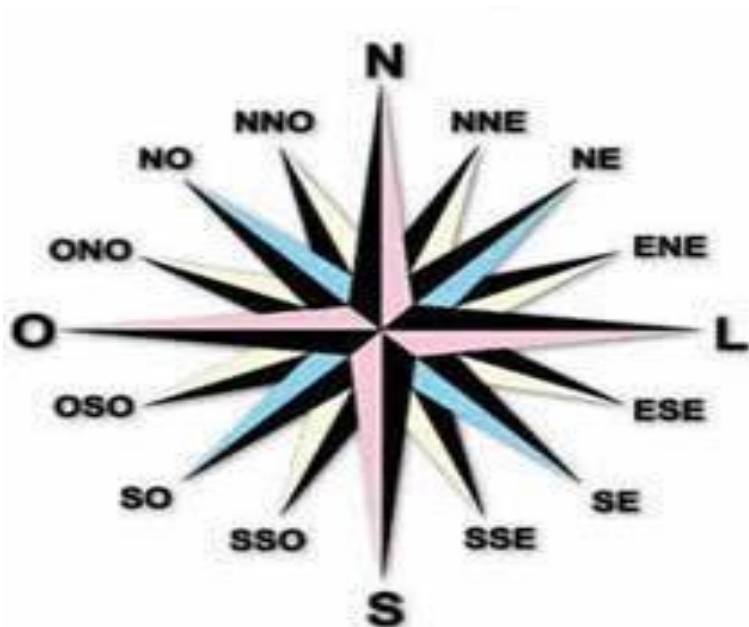
Para concluir o Livro de Memórias, vamos aprender sobre qual era o mundo conhecido para os romanos e quais mares conheciam?

**SOBRE O GLOBO TERRESTRE** (continua): Os povos mais conhecidos da Ásia, da Europa e da Líbia [África] são aqueles que se destacam em sua cultura, costumes, religiões, características políticas e sociais; e são aqueles que ajudam outras populações. As mais famosas montanhas no mundo [são] aquelas que têm grande **altitude** e geralmente presença de vulcões próximo a elas. Os rios mais famosos no mundo são conhecidos por seu grande tamanho, muito usados para transporte de pessoas e mercadorias, além de unir várias regiões. As ilhas famosas, que são doze e estão no nosso mar Mediterrâneo, são destaques no comércio e nas atividades marítimas, além de também facilitar a união entre diversas regiões.

**SOBRE O MAR:** O mar que nos cerca é chamado Oceano. Ele divide a terra em quatro regiões: no Norte é chamado Cáspio, no Leste de Pérsico, no Sul de Árabe, no Oeste o Grande Mar, o Atlântico, que é atravessado para o comércio por todos.

## Anexo IV - Recursos complementares para trabalhar a adaptação

Figura 05 - Rosa dos Ventos



Fonte: <https://www.sogeografia.com.br/Conteudos/GeografiaFisica/RosaVentos/>

Figura 06 - Carneiro (animal representado pelo signo de Áries)



Fonte: <https://quiaanimal.net/articles/785>

**Figura 07 - Touro (animal representado pelo signo de Touro)**



Fonte: <https://revistagloborural.globo.com/Colunas/sebastiao-nascimento/noticia/2018/12/morre-touro-de-r-250-mil-produtor-de-50-mil-doses-de-semen.html>

**Figura 08 - Caranguejo (animal representado pelo signo de Câncer)**

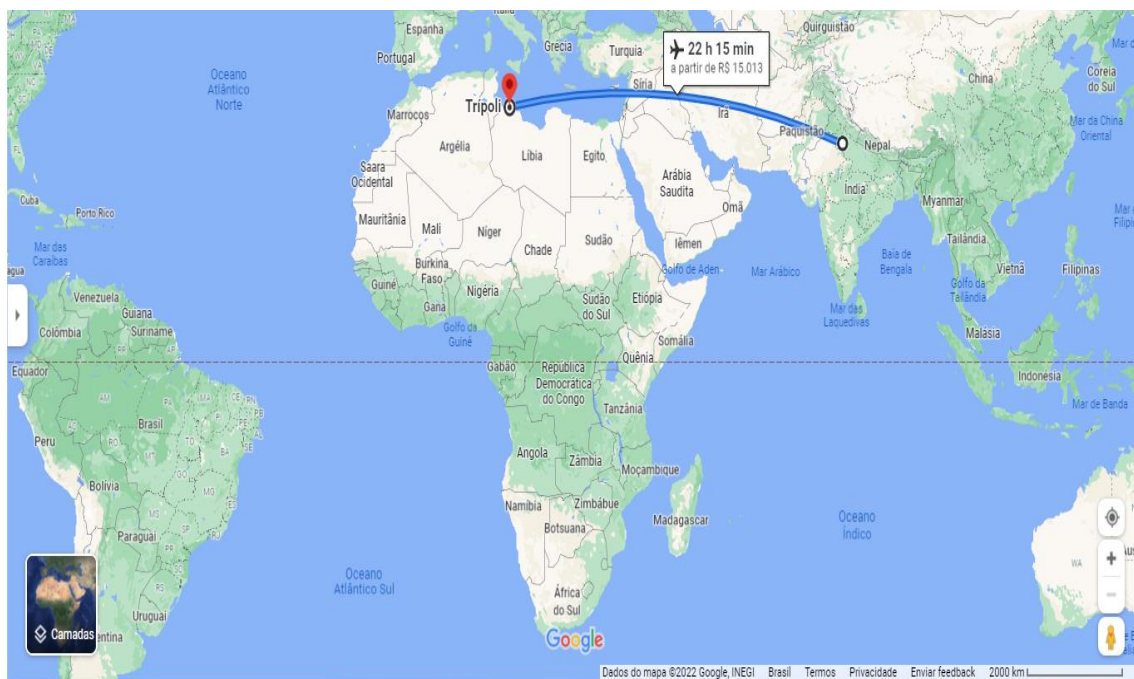


© E.Mena 2010

Fonte: <https://topbiologia.com/caranguejo-do-halloween/>

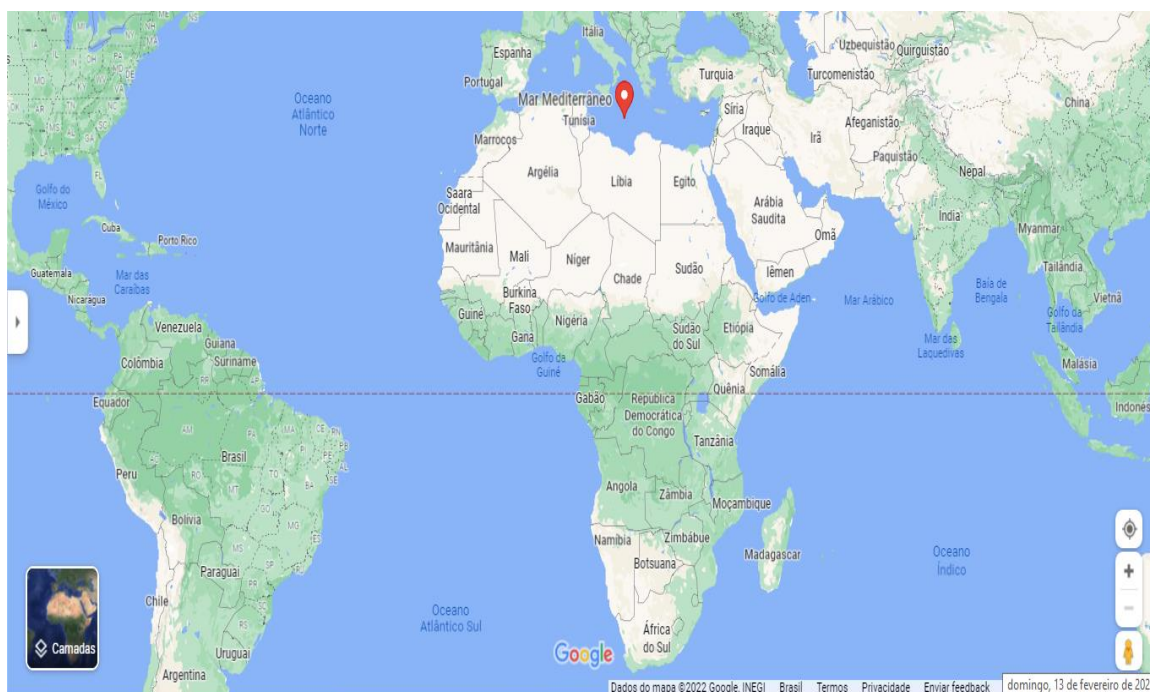


**Figura 09 - Localização e distância entre Índia e Líbia**  
**(Considerando a capital de cada país, estima-se a distância de 6.268 km)**



Fonte: Google Maps.

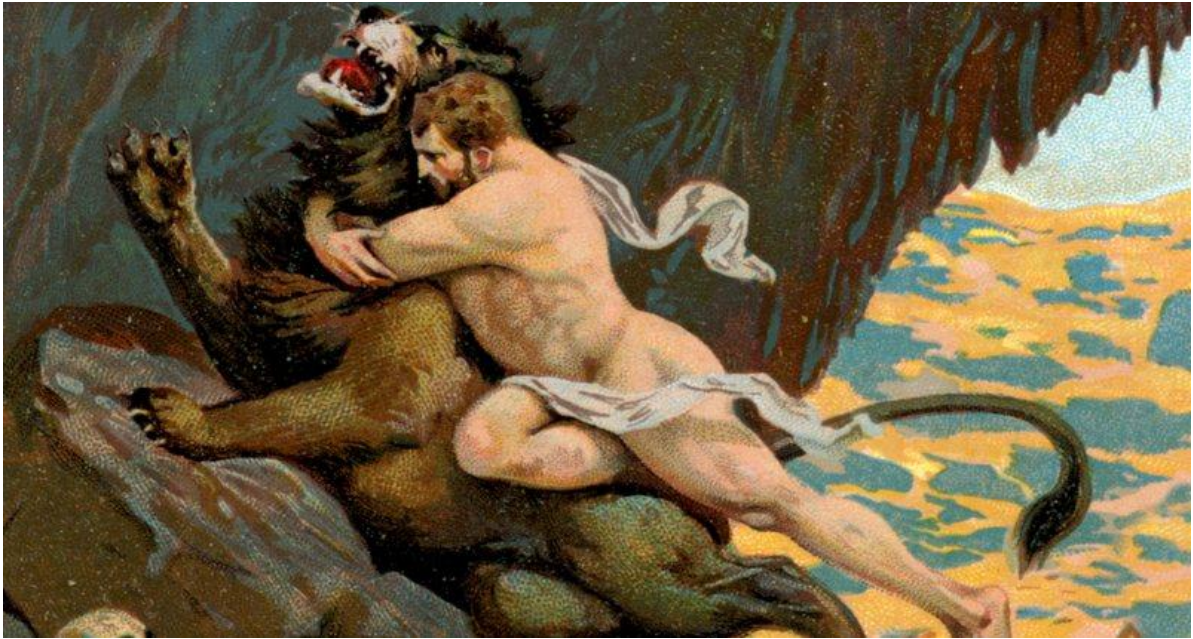
**Figura 10 - Localização do Mar Mediterrâneo<sup>28</sup>**



Fonte: Google Maps.

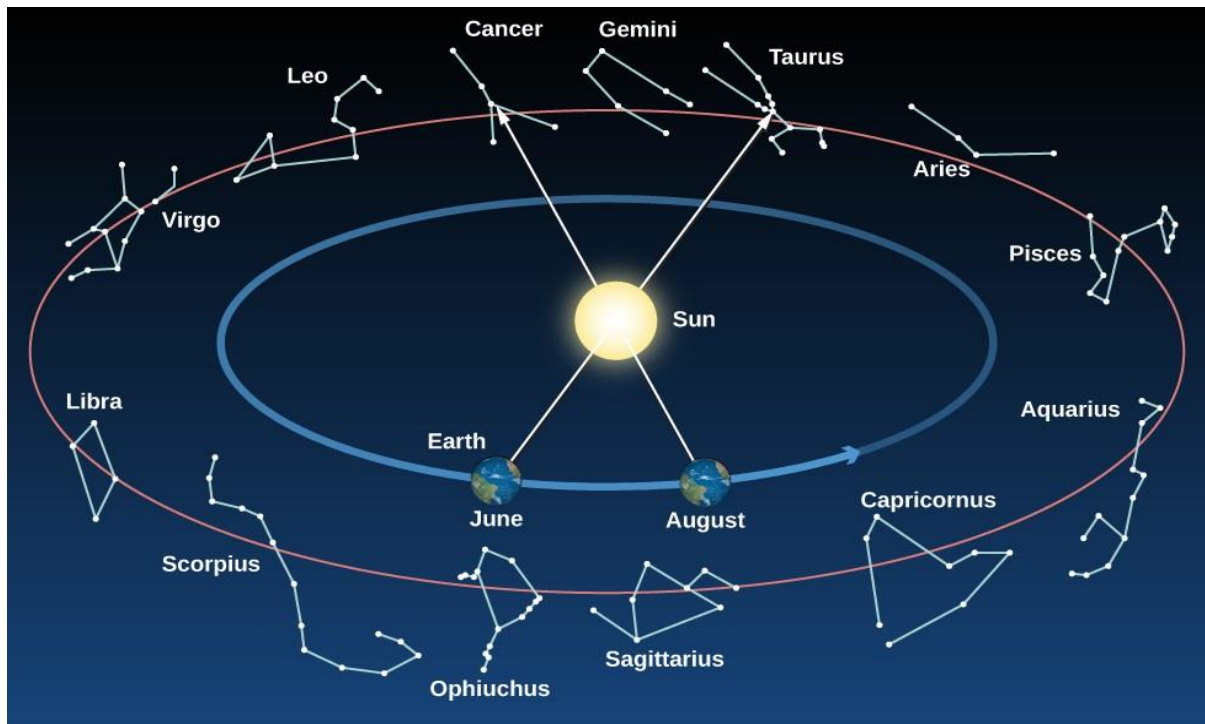
<sup>28</sup> O mesmo mapa pode ser utilizado para localizar o Oceano Atlântico, que também é destacado no documento.

Figura 11 – Representação Pintura de Hércules matando o Leão de Neméia



Fonte: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-traicao-e-crueldade-o-hercules-real-por-tras-do-mito.phtml>

Figura 12 - As Constelações do Zodíaco



Fonte: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/as-constelacoes-do-zodiaco/#:~:text=O%20Zod%C3%ADaco%20%C3%A9%20formado%20pelas,hist%C3%B3ria%20interessante%20que%20as%20envolve.>