



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

**CONTANDO HISTÓRIAS DA CASA DA TORRE DE GARCIA D’AVILA - A
Produção de Texto Ficcional como metodologia no Ensino de História**

Caren Barbosa de Lima

SALVADOR

2023



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

**CONTANDO HISTÓRIAS DA CASA DA TORRE DE GARCIA D’AVILA - A Produção
de Texto Ficcional como metodologia no Ensino de História**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História, da Universidade
do Estado da Bahia.

Mestranda: Caren Barbosa de Lima Bahia

Orientação: Profa. Dra. Lina Maria Brandão de Aras

SALVADOR

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

B238

Barbosa de Lima, Caren

CONTANDO HISTÓRIAS DA CASA DA TORRE DE GARCIA

D AVILA: Produção de Texto Ficcional como metodologia no Ensino de História/ Caren Barbosa de Lima. - Salvador, 2023.

101 fls : il.

Orientador(a): Lina Maria Brandão de Aras.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da

CDD: 001

Às mulheres de todo tempo e lugar, que lutaram suas pequenas e grandes
lutas para que me fosse possível esse feito.

AGRADECIMENTOS

A elaboração dessa pesquisa foi uma das coisas mais desafiadoras que passei, precisei de muitos para me dar suporte e incentivo de não desistência. Então consegui!

Precisei muitas vezes me lembrar de quem sou filha. Por isso começo agradecendo a Edna, minha mãezona, ao Deus que ela me ensinou a acreditar, que busco no meu interior sempre que necessito.

As também filhas de Edna, minhas amadas irmãs Quetma, Carla, Juliana e Mayla, que foram suporte, afeto e inspiração nessa jornada.

Ao meu lar, na pessoa dos meus filhos Pietro, Julia e Dulce, que precisaram por muitos dias abdicar da livre atenção da mamãe que precisava estudar. Na pessoa do meu companheiro Gilmar, que não me deixou desistir e segurou as pontas para que eu conseguisse dedicar o tempo que não tinha a esse projeto. Eu amo vocês.

Aos meus colegas da turma 2020, que suportaram as dificuldades de estudar nos moldes do ensino remoto durante a pandemia, especialmente os Malungos.

A minha querida e paciente orientadora, Profa. Dra. Lina Aras, que não desistiu de mim.

A todos os docentes do PROFHISTORIA, por acreditar e apoiar a formação de outros docentes.

Aos amigos, pelos incentivos e apoio, em especial a George Velame, pelas indicações e ajudas oportunas.

Ao Colégio Alaor Coutinho, a minhas gestoras Kadja e Andrea. Meus colegas do chão de escola, especialmente a Lidijiovânia, José e Edson.

Especialmente aos meus queridos alunos das turmas 1A e 1B integral, que contribuíram diretamente com essa pesquisa.

Não é equivalente à quantidade de informações que uma pessoa acumulou sobre o passado ao longo da vida, mas diz respeito às operações mentais que articulam o passado, presente e futuro numa estrutura temporal coerente, na qual o passado é chamado para guiar a interpretação das mudanças temporais sofridas pelos homens no presente. Essa convocação do passado ao presente orienta e alimenta a esperança no futuro.

(Germinari, 2010, p. 53).

RESUMO

O presente trabalho discute a produção do texto ficcional como metodologia no Ensino de História. Foram adotadas as abordagens procedimentais da pesquisa participante, tendo como objeto de estudo, o projeto Contando Histórias da Casa da Torre de Garcia D'Ávila, que teve a participação de duas turmas (1A e 1B) do Colégio Estadual Alaor Coutinho Mata de São João-BA. Os autores que permeiam as teorias apresentadas nessa pesquisa são Muniz (2020), Barca (2006), Pesavento (2015), Goldman (1979) e Rocha (2020). Operando as teorias de ficção e literatura, Ensino de História, Consciência Histórica, Letramento, Interdisciplinaridade, pretendo analisar como a produção de texto ficcional pode colaborar com consciência histórica dos discente no Ensino Médio. Com esse objetivo, analisamos a História e a Literatura como campos de conhecimento que se encontram, os conceitos de Letramento e Consciência Histórica, e utilizamos do Projeto Interdisciplinar elaborado e desenvolvido no Colégio Estadual Alaor Coutinho - Contando Histórias da Casa da Torre de Garcia D'Ávila para experienciar o estudo em análise. A produção de texto dos alunos, juntamente com aplicação de questionário foi o meio de utilizado para alcançar as questões levantadas nessa pesquisa. A metodologia aplicada no Projeto Contando História na Casa da Torre de Garcia D'Ávila é eficaz para aprendizagem e consciência histórica.

Palavras-chave: Ficção; Ensino de História; Consciência Histórica; Letramento; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This work discusses the production of fictional text as a methodology in History Teaching. The procedural approaches of participatory research were adopted, with the object of study being the project Contando Histórias da Casa da Torre de Garcia D'Ávila, which included the participation of two classes from Colégio Estadual Alaor Coutinho Mata de São João-BA. The authors who permeate the theories presented in this research, Muniz (2020), Barca (2006), Pesavento (2015), Goldman (1979) Rocha (2020). Through this method and operating the theories of fiction and literature, History Teaching, Historical Awareness, Literacy, Interdisciplinarity, I intend to analyze how the production of fictional text can collaborate with the historical awareness of students in High School. With this objective, we analyze History and Literature as fields of knowledge that meet, the concepts of Literacy and Historical Consciousness and use the Interdisciplinary Project elaborated and developed at Colégio Estadual Alaor Coutinho - Contando Histórias da Casa da Torre de Garcia D'Ávila to experience the study under analysis. The students' text production, plus the application of a questionnaire, was the means used to reach the questions raised in this research., which concludes the methodology applied in the project Contando Histórias da Casa da Torre de Garcia D'Ávila is effective for learning and historical awareness.

Keywords: Fiction; History Teaching; Historical Awareness; Literacy Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Colégio Estadual Alaor Coutinho	13
Figura 2 - Mapa região em torno do Colégio Alaor Coutinho	51
Figura 3 - Casa da Torre de Garcia D'Ávila, visão aérea	53
Figura 4 - Casa da Torre de Garcia D'Ávila, visão do pátio externo.....	54
Figura 5 - Aula de campo	64
Figura 6 - Observações na aula de campo	65
Figura 7 - Observações na aula de campo 1.....	65
Figura 8 - Observações na aula de campo 2.....	66
Figura 9 - Apresentação dos textos para os Projetos Estruturantes – Tal	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Níveis	56
Tabela 2 - Descrição do Nível	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa: Colégio Alaor Coutinho.....	53
Gráfico 2 - Tipos de escolas.....	57
Gráfico 3 - Percentuais dos níveis.....	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 HISTÓRIA E LITERATURA EM CAMINHOS CRUZADOS	21
2.1 História em mudança	24
2.1.1 Consciência Histórica e Ensino de História	28
2.2. As aproximações em História e Literatura: História Cultural	29
2.3. Literatura e a pesquisa histórica	38
3 ESTRATÉGIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE HISTÓRIA: DO TEXTO LITERÁRIO À CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	42
3.1 Do letramento ao letramento histórico	47
4 ENCONTRO MARCADO: CONTEXTO E COLABORADORES DA PESQUISA.....	49
4.1 O Sentido de Produzir Literatura a partir da História	59
4.2 Construindo Literatura a partir da História	60
5 PROJETO DIDÁTICO INTERDISCIPLINAR – CONTANDO HISTÓRIAS DA CASA DA TORRE DE GARCIA D'ÁVILA	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	85
APÊNDICES.....	94

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação pretendeu analisar como a produção de texto ficcional, desenvolvidas por alunos do primeiro ano do Ensino Médio, sobre a obra Casa da Torre de Garcia D'Ávila e de outros conteúdos do componente curricular História, pode colaborar para aprendizagem histórica e com o engajamento nas aulas de História.

Este trabalho explorou as temáticas que estabelecem relações entre ensino de história, literatura ficcional e a escrita de texto ficcional a partir de conteúdos de história, isso porque acredito que essas "estratégias" provocam e estimulam o processo de aprendizagem histórica, além de aproximar o estudante para diálogos e discussões de natureza interdisciplinar em sala de aula.

Tal pesquisa faz parte de uma antiga discussão no campo teórico entre a história e a ficção, contudo pretendo analisar essa temática no âmbito do ensino e aprendizagem em História e as práticas de letramento. Tenho o interesse em analisar os benefícios dessa metodologia nas aulas de história, para aprendizagem dos alunos do 1º ano do Ensino Médio.

O interesse por pesquisar esse tema surgiu dentro da minha própria atuação como docente da educação básica, em uma das tentativas de promover atividades que gerassem engajamento e, em consequência, aprendizagem dos discentes. Com isso, em uma das minhas ideias, de uma professora de adolescentes, surgiram alguns planos de aula que foram batizados de "Desafio do Era uma Vez". Essa atividade consistia em transformar o conteúdo programático em um texto ficcional, contudo essa desprestigiada atividade superou as minhas expectativas iniciais de engajamento dos alunos, me levando ao interesse de pesquisar tal prática.

A experiência docente daquela aula e o ingresso no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), me levou a repensar minha docência e, analisar ainda mais sobre como se aprende história, quais as reais necessidades de aprendizagens dos discentes e que tipo de aprendizagem estou proporcionando a eles.

Diante de tais questionamentos, comecei a pensar na construção de uma proposta que colaborasse com a aprendizagem significativa dos estudantes na disciplina de história e práticas de letramento, pois estamos tratando do ato de

produção de texto que, por muitas vezes, não é visto como próprio da disciplina escolar história, mas da língua portuguesa.

A pesquisa envolve os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio - do Colégio Estadual Alaor Coutinho, escola da Rede Pública Estadual situada no município de Mata de São João - BA. O colégio é de grande porte, fica no litoral do Município de Mata de São João e atende vários povoados no entorno. Com turmas nos turnos integral, matutino, vespertino e noturno ela atende cerca de novecentos alunos.

Figura 1 - Colégio Estadual Alaor Coutinho



Fonte: Arquivo pessoal

A escolha das turmas (1A e 1B) e segmento para a pesquisa se dá devido a análise do interesse e repercussão dessa prática em alunos da mesma faixa etária na qual havia executado essa atividade anteriormente, mas poderíamos pensar essa temática de pesquisa em qualquer uma das séries e segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Pesquisar uma atividade desenvolvida dentro do meu fazer pedagógico atende a necessidade de ser um/a professor/a pesquisador/a, teorizar, aprofundar e potencializar, a docência na educação básica, isso traz consequências na minha trajetória, nos colegas discentes.

Tal prática também se faz presente em outras atividades, pois o pensar como o aluno aprende, mobiliza a forma do ensinar. Pensar metodologias mais aplicáveis para o aprendizado do aluno, se faz necessário com o objetivo de tornar o ensino direcionado e com resultados mais eficazes com relação a aprendizagem histórica.

Compreendo o alunado na complexidade da sua cognição e suas potencialidades do aprender. As diferentes formas de aprendizado e como o processo se faz é um lugar amplo de pesquisa e próximo das mudanças ocorridas nas últimas décadas. O acesso às informações é hoje muito mais fácil, estamos diante de uma geração ávida por estar inserida sem ser apenas um depósito das informações.

Assim, pesquisar ficção é criticar um espaço carente e indispensável no ensino; levar essa crítica ao espaço escolar é expandir isso. Em uma sociedade envolvida por produções ficcionais em diferentes meios e modelos, é preciso saber analisar com um olhar apurado principalmente no que tange a história que, muitas vezes, aparece nas produções da indústria cultural.

Há pesquisas que tratam da relação história e ficção, bem como sobre o uso da ficção no Ensino de História, contudo, poucas investigações abordam a produção textual do aluno cuja abordagem é o gênero ficcional e sua colaboração para a aprendizagem histórica. Essa escassez de produções que abordem essa temática se dá devido a produção desse gênero textual não ser uma prática muito comum na disciplina de História, abrindo espaço para a análise proposta por essa pesquisa.

Os debates em torno do letramento e suas implicações no ensino de história ainda são feitos em uma proporção muito pequena. Esse amplo espaço de pesquisa precisa ser feito dentro da escola e na academia a fim de contribuir para um ensino mais completo, que se afaste cada vez mais da fragmentação do saber.

As análises dessa pesquisa pretendem investigar como a produção de texto ficcional, a partir do conteúdo de história, pode colaborar com a aprendizagem histórica e consciência histórica. Como o uso dessa metodologia de caráter interdisciplinar pode enriquecer a prática docente e como podemos, enquanto docentes, nos apropriar desse recurso para as aulas de história?

Em objetivo geral, analisamos como a produção de texto ficcional, a partir do conteúdo de história, pode colaborar com a aprendizagem histórica e consciência histórica; como objetivos específicos definimos os seguintes: a) discutir as fronteiras entre ficção e história, e o uso do recurso ficcional e da imaginação no processo de aprendizagem; b) identificar as possibilidades de letramento nas aulas de história, por meio da produção de textos e leituras do conteúdo programático; e, c) desenvolver um Projeto Didático Pedagógico sobre a produção de texto de literatura ficcional que contribua com o trabalho dos colegas docentes e, conseqüentemente, com a aprendizagem dos estudantes.

O nosso espaço de trabalho como docentes, a sala de aula, é um lugar muito complexo e no papel de professor de história isso se agrava. Maria Auxiliadora Schmidt (2019) afirma que na sala de aula se realiza um espetáculo cheio de vida e sobressaltos onde cada aula é uma aula. Essa afirmativa nos leva, na condição de professores, a buscar fazer desse lugar - da docência - uma constante de reflexões e adaptações e melhorias para contribuir com o aprendizado dos discentes e dar verdadeiro significado a esse espaço.

Professores de um conhecimento, por muitas vezes, ainda confundido do seu papel, ensinar história nos empenha a dar uma atenção maior em relação ao seu papel e objetivo para os seres humanos e sociedade. Sobre isso, Maria Auxiliadora Schmidt afirma,

É no espaço da sala de aula que os professores e alunos de história travam um embate, em que o professor novidadeiro do passado e da memória, sente-se com a possibilidade de guiar e dominar em nome do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, ele se sente igual e completamente aberto aos problemas e projetos de seus alunos (Schmidt, 2019, p.56).

Ao pesquisar a temática proposta, tenho o interesse de pensar no ato de ensinar para a compreensão do procedimento histórico e suas especificidades, que se separam em relação à construção do ficcional. Esse ensinar do fazer histórico, como explica Schmidt, pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica.

A preocupação com o ensinar para a aprendizagem da história como um todo e seus procedimentos é o que a autora chama de Educação Histórica. Esse aprendizado tem suas vantagens não restritas apenas a um determinado conteúdo específico, mas na aprendizagem de uma forma mais ampla da história.

Circe Bittencourt em “Fundamentos e Métodos” (2008), evidencia que a partir dos anos 80 as críticas efetivaram-se em relação à “História tradicional”, e pode se constatar a renovação dos conteúdos e métodos. Segundo ela, a perspectiva do método tradicional seria aquele em que “ensinar é transmitir conhecimento, aprender é repetir tais conhecimentos da maneira que foi transmitido” (Bittencourt, 2008, p. 227).

Com isso, penso que estamos há mais de quarenta anos na tentativa de tornar o ensino de história com cada vez mais sentido e eficaz para nossos alunos por meio de novos métodos e práticas. A produção de texto de literatura ficcional a partir do conteúdo da história faz parte dessas tentativas de fazer dos métodos não mais uma transmissão de conhecimento, mas uma construção de saber colaborativa.

A abordagem dada ao ensino de história desta investigação está embutida no que foi chamada de História Cultural, na qual possibilita a utilização da literatura ficcional como objeto de estudo da história e valoriza suas possíveis relações. Segundo Peter Burke (2019, p .59)

A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional, aquele termo útil, embora impreciso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn. Será conveniente descrever este paradigma tradicional como “história rankeana”, conforme o grande historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1886), embora este estivesse menos limitado por ele que seus seguidores.

Embora com objetivos diferentes, mas que se comunicam em si e se colaboram, Sandra Jatahy Pasavento (2003) afirma que a história é regida pela relação que estabelece com seu objeto, e sua meta é atingir uma verdade sobre o acontecido, que tenha uma maior proximidade possível com o passado, isso seria uma diferença fundamental entre história e literatura.

Pasavento se refere tanto à história quanto à literatura como uma representação do passado, mas com suas particularidades.

Estamos, pois, diante, de uma construção social da realidade, obra dos homens, representação que se dá a partir do real, que é recriado segundo uma cadeia de significados partilhados. Entre estas formas de recriação do mundo, de forma compreensiva e significada, se situariam a História e a Literatura, como diferentes discursos portadores de um imaginário (Pasavento, 2003, p.35).

No que diz respeito ao letramento e a produção de textos, essa é uma particularidade da pesquisa que amadureci ao longo do meu segundo semestre do

mestrado na disciplina eletiva Aprendizagem Histórica, feita na UFRRJ. Neste ínterim, segundo Patrícia Azevedo (2015), a sala de aula é historicamente um evento de letramento, contudo, nas aulas de história, por muitas vezes, não nos atentamos a isso, deixando essa incumbência à disciplina da Língua Portuguesa.

Letramento denota processo e os efeitos de “letrar” a partir da introdução das pessoas no universo das culturas escritas. Processo esse que começa antes da escola, na leitura de uma historinha para dormir. Tem sua marca registrada no processo de alfabetização, por meio da aprendizagem da leitura e escrita. Contudo, esse processo continua nas etapas educacionais seguintes, mesmo quando em outras áreas de conhecimento que não tem o foco da linguagem, pois fazem uso do código escrito participando assim do letramento do indivíduo.

Recorri aos estudos produzidos no âmbito do Profhistória, apoiando-me no Banco de Dissertações do Profhistória e, depois, a algumas leituras indicadas por professores e colegas do curso. Nas pesquisas feitas no Banco de Dissertações do Programa, foram usadas as palavras chaves: ficção, imaginação histórica, literatura e foram encontradas quatro dissertações que dialogam com a temática de interesse. Uma delas se aproxima bastante da minha ideia de pesquisa, e as outras dialogam e utilizam alguns conceitos que pretendo aprofundar.

Temos, por exemplo, a dissertação de Alexandre Barbosa (2016), intitulada “A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si”, que discute a noção de consciência histórica trazida por Jörn Rüsen e a relação narrativa e tempo de Paul Ricoeur. O autor também discute o intercâmbio entre ciência e ficção nas práticas do ensino de História. A pesquisa de Alexandre Barbosa se aproxima do meu objeto de estudo por analisar a produção da ficção histórica pelos alunos no contexto da sala de aula, e sua contribuição para a aprendizagem histórica.

Uma outra dissertação encontrada no Banco de Dissertação foi a de Meri Emely Machado (2018), o título é “Ensino de História e imaginação Histórica: estudantes e representações do passado em uma escola de Novo Hamburgo”. Neste trabalho de pesquisa, ela discute os impactos da mídia televisiva, cinema e animações nas representações do passado e no ensino de história. A pesquisa foi realizada por meio de análise de questionários e desenhos produzidos pelos alunos. Apesar de não tratar da produção de texto ficcional, a pesquisa dela traz o conceito de imaginação histórica, que pretendo aprofundar dentro da minha pesquisa.

Na busca, uma terceira dissertação foi encontrada e se aproxima da temática desejada, mas não de forma direta, pois se trata de análise do uso de *podcast* e *storytelling* no Ensino de história. João Victor Loures pesquisou as questões vinculadas à linguagens e narrativas, o uso dos recursos tecnológicos e de linguagens. Discutindo como esses recursos podem colaborar para o engajamento dos alunos, além da aprendizagem.

A prática do *storytelling* que está listada no grupo das metodologias ativas e se configura na contação de histórias curtas e seriadas, se aproxima do texto de ficção histórica em análise neste trabalho. Na pesquisa, o autor debate os conceitos de consciência histórica trazendo Jörn Rüsen (2010) e Luis Fernando Cerri (2011).

Por último (por enquanto), no grupo das dissertações encontradas em torno da temática, trago a dissertação de Mateus Bertolino (2018) intitulada de “Das HQs à imaginação histórica: reflexões para o Ensino de História”. A pesquisa analisa o uso das histórias em quadrinhos, especialmente de heróis populares como Superman, nas aulas de História, a partir dos conceitos de identidade, narrativa, obra aberta e, principalmente, imaginação histórica, seguindo o referencial de autores como Paul Ricoeur, Ivor Goodson, Umberto Eco, Hayden White e R. G. Collingwood. A pesquisa de Mateus se aproxima da minha temática no diálogo com os conceitos de narrativa e imaginação histórica.

Para além das dissertações, fiz leituras de textos indicados pelos professores do Profhistória e pesquisas pessoais para apropriação do objeto. Em Maria Antonieta de Campos Tourinho (2010), cuja obra denomina-se “História e Ficção: fronteiras e ensino de história” encontrei uma discussão muito interessante sobre o trabalho com as fronteiras de limites entre a ficção e história e a potencialidade do ensino de história nessas delimitações.

O texto desenvolve um diálogo entre as ideias de autores como White (1995), Schama (1997), Burke (2000) e Gay (1990). Estas obras me deram subsídios e indicações teóricas para aprofundar a leitura. Entre os subsídios destacam-se a visibilidade dada às fronteiras entre literatura e história, assim como a antiguidade deste debate, situando-o, pelo menos, desde os gregos.

Por último, compartilho a leitura de um artigo de Glória Solé, Diana Reis, Andreia Machado (2014), “Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica no ensino de história”, em um estudo feito em Portugal com turmas do 6º ano, elas analisaram como a ficção histórica pode influenciar de maneira diferente a

estruturação do pensamento histórico dos alunos. No artigo, aparecem referências de autores estrangeiros sobre o tema, que pretendo desenvolver ao longo deste trabalho.

Segundo Petter Lee (2016), o ensino de história envolve o desenvolvimento de um aparato de segunda ordem que permite que a história siga em frente. Um desses trata-se das práticas de letramento, que se faz dentro da disciplina por meio das práticas de leitura e escrita. O tipo de abordagem utilizada será qualitativo, onde as análises serão feitas por meio do desenvolvimento de um Projeto Didático Interdisciplinar, aplicada em um grupo de alunos e também de docentes das áreas de linguagens. Com o objetivo de analisar aprendizagens e potencialidades da proposta didática em questionamento, a pesquisa será realizada no Colégio Estadual Alaor Coutinho nas turmas de 1º ano do Ensino Médio da cidade de Mata de São João-BA.

Para analisar a temática foi realizada uma oficina de escrita com os alunos do 1º ano do Ensino Médio. Essa oficina será direcionada em três etapas; na primeira, os alunos, em grupo, farão pesquisas e leituras, além de aula de campo, momento em que serão eleitos os conceitos, temporalidade e características em destaque.

Na primeira etapa serão também enfatizados os processos de produção historiográfica, visando fazer um contraponto entre a produção da ficção e da história. Serão também analisados com professor de língua portuguesa os diferentes gêneros literários e seus processos de produção.

Em seguida, na segunda etapa, serão feitas as oficinas, em que os grupos de alunos farão o trabalho de criar um enredo ficcional e texto baseado no conteúdo, os personagens podem ser reais ou imaginários, contudo, deve conter os pontos em destaque, eleitos anteriormente. Essa é a fase mais demorada do Projeto, na qual as escritas vão sendo construídas pelos alunos e analisadas pelos professores.

A terceira etapa é a apresentação dos textos produzidos pela turma e da análise da aprendizagem por meio da distinção dos alunos no que tange a elementos históricos e literários dos textos. Essa é a etapa onde será analisada a validade da metodologia para aprendizagem dos alunos. Essas aprendizagens são vistas do ponto de vista do contexto da aprendizagem histórica e consciência histórica e do letramento. Por meio do uso de conceitos históricos e as temporalidades, aspectos sociais, econômicos e culturais do contexto histórico estudado.

Para analisar a interpretação dos discentes em relação ao tipo de atividade serão distribuídos formulários de perguntas online, referente às experiências dos alunos com as oficinas via Google Formulário. Nesses questionários as perguntas terão o objetivo de analisar o grau de engajamento dos alunos com esse tipo de abordagem e proposta didática. Assim também, serão observadas as expectativas de aprendizagens e as possíveis adaptações, além da avaliação das reais necessidades dos estudantes em aprender.

A pesquisa desenvolvida, foi aplicada no modelo de pesquisa participante. Os envolvidos na experimentação, nesse caso os discentes do primeiro ano do Colégio Alaor Coutinho, fizeram parte de todas as etapas do trabalho e desde os objetivos, desenvolvimento, conclusão e resultados desse trabalho.

Como produto final dessa pesquisa será desenvolvido m projeto didático de produção de texto. Esse Projeto Didático será publicado em formato de uma cartilha online, criado durante o desenvolvimento do Projeto Didático, que visa dividir as experiências com os docentes de história e colaborar com a prática pedagógica dos colegas. Para incentivar e dar continuidade às produções dos alunos e análises posteriores, no mesmo perfil foram feitas publicações dos textos no modelo de fanfics, que podem ser alimentadas continuamente.

2 HISTÓRIA E LITERATURA EM CAMINHOS CRUZADOS

Nesse capítulo teremos a análise dos conceitos teóricos que permeiam essa pesquisa, que são o de História e Literatura. Faremos uma breve análise de como essas as definições sobre tais áreas do saber foram sendo desenhadas à medida que se aproximavam e se afastavam.

A história nos dias atuais é considerada uma ciência com fronteiras bem definidas, mas houve períodos em que esses territórios não eram tão precisos. Segundo Durval Muniz Albuquerque (2020), até o século XVIII, História e Literatura eram vistas como a mesma coisa. Falando sobre o surgimento da História, Durval Muniz Albuquerque (2005) nos recorda que desde a Grécia Antiga a busca por se afastar do mítico e da subjetividade fizeram parte das preocupações dos filósofos e dos primeiros historiadores gregos. Sobre esse período, diz que

A luta da história contra o mito, contra a lenda, vai desbastando a realidade de uma boa parte de seus elementos, tornando-a seca e dura, vai objetivando-a, livrando-a dos fantasmas que povoavam o pensamento trágico, que remetiam à voragem de nosso desejo, às solicitações amorais de nosso corpo, que remetiam para o retorno à natureza, ao nosso devir-animal a nos espreitar como este começo, esta origem, da qual estamos sempre nos interrogando e da qual buscamos nos afastar (Albuquerque, 2005, p. 4).

As escritas biográficas dos santos católicos, crônicas, hagiografias, genealogias, literaturas históricas que foram escritas nos séculos conhecidos como Idade Média, não foram consideradas por muitos historiadores modernos como História, uma vez que não continham os padrões de escrita e não atendiam aos critérios que forjaram o modelo de História e pesquisa histórica desenvolvida nos séculos a seguir. Sobre essa atitude, Aurell chama de estranhamento a relação da história com a literatura

Caracterizados pela convergência entre o que iríamos chamar de realidade e ficção, os gêneros literários compósitos que davam conta de narrar os acontecimentos na Idade Média seriam recebidos com crescente estranhamento na medida em que a História se disciplinava (Aurell 2013, p. 97-106).

Foi na época moderna que a história buscou essa separação, onde as definições dessas duas áreas do saber se tornaram evidentes. A busca pela razão, característica dos pensadores renascentistas e a admiração pelo conhecimento e produção dos clássicos, fazem retomar a busca por uma credibilidade do saber

garantido pelo status de verdade. De Certau fala dessa epistemologia realista da seguinte maneira:

A sensibilidade histórica moderna foi alimentada por uma epistemologia realista, a qual tendia a julgar a verdade do conhecimento desde a eficiência técnica de sua enunciação. Assim, passou a limitar o depósito da fé em “duas fontes possíveis: a memória e a evidência” (1981, p. 370).

As mudanças apontadas se deram com o avanço do racionalismo presente no movimento iluminista, em que as áreas de conhecimento foram ganhando características e métodos bem específicos. Vemos que a historiografia acompanha as mudanças nos paradigmas, atravessando também essa fase denominada positivismo e adquiriu um novo rosto nesse período. Isso porque ela possui historicidade, e o contexto na qual as obras são produzidas influenciam em tais produções.

José de D' Assunção Barros (2011), diz no artigo “Considerações sobre o paradigma positivista em História” que

Na passagem do século XVIII ao século XIX – e este é um aspecto reconhecido por todos os estudiosos da historiografia – a milenar modalidade da História assiste a um fenômeno inteiramente novo: torna-se científica; ou, ao menos, assume clara e explicitamente a pretensão à cientificidade como campo de saber a se situar entre outras disciplinas universitárias (Barros, 2011, p.2).

O conhecimento nos moldes iluministas reclamava o status de ciência que se garantia por meio de métodos e padrões bem estabelecidos e rigorosos. Com essa padronização, a universalização não deixou de ser também desejada pelos estudiosos das ciências humanas. O objetivo era criar uma ciência exata, excluindo o sujeito que observa, assim como a Física, a Matemática, pois o saber era validado por métodos e pela experiência. Nesse contexto, o espaço para a imaginação e subjetividade não mais era possível à história.

Filósofos iluministas trouxeram as primeiras tentativas de métodos e padrões para a História. Contudo, foi com August Comte que esse objetivo teve maiores resultados. José de Assunção se refere a ele dizendo

Fundador e representante maior na França oitocentista será Augusto Comte (1798-1857), que voltará a insistir em antigos postulados iluministas, mas agora já partindo de uma perspectiva claramente conservadora, na equiparação entre os métodos das ciências naturais e sociais, na afirmação literal da rigorosa neutralidade do cientista social, e na busca de leis gerais e invariáveis que regeriam as sociedades humanas (Barros, 2011, p.12).

Com auge nos séculos XVIII e XIX, tais ideias influenciaram as correntes futuras, tanto na ruptura quanto nas permanências. A tentativa positivista de tornar a história mais próxima dos métodos científicos das ciências exatas e naturais encontra suas dificuldades diante da subjetividade desse conhecimento, levando assim ao surgimento do Historicismo no final do século XIX e início do século XX.

A nova corrente nascida do positivismo tinha como objetivo desenvolver os métodos de pesquisa próprios da história, trazendo autonomia metodológica e conceitual para o campo, ao mesmo tempo que se diferenciava das ciências naturais e exatas. Tal caminho contribuiu para a profissionalização do historiador e com sua inserção como área de saber nas universidades.

Nesse período, em que o cientificismo prevaleceu na História, essa relação com o gênero literário não era acolhida como fonte nem como forma de escrita, pois a subjetividade da literatura colocava em risco o status de história científica. Contudo, a partir das mudanças iniciadas com a Escola dos Annales essa relação história/literatura pode ser refeita.

José de Assunção diz que “a história dos Annales inaugura a Nova história, não como movimento ou a escola que surgiu em 1970, mas a nova fase da historiografia que aos poucos foi abandonando as características do positivismo” (2011). Os historiadores dos Annales eram contrários ao posicionamento do Historicismo, principalmente quanto aos aspectos de “História Historizante” e “História Eventual”.

Sobre as críticas empreendidas pelos historiadores dos Annales, José de Assunção menciona:

Lucien Febvre e Marc Bloch retomam esta crítica a seu próprio favor, e elas aparecem em alguns dos ensaios que mais tarde seriam publicados em *Combates pela História* (1965). O principal ponto de articulação das críticas que os Annales desfecham tanto contra os setores mais factuais do historicismo, quanto contra a influência positivista incorporada pela Escola Metódica francesa, refere-se à notória questão da “História-Problema” (Barros, 2011, p.83).

Em seus ensaios, Febvre se intitula como demolidor, em *Combates pela História* (1953), por causa da sua tentativa de superar o positivismo e suas marcas deixadas no historicismo e outras tendências dessa corrente. Uma das mudanças que foram inseridas dentro da história pela Escola dos Annales foi pensar a partir do presente por meio da ideia de história problema, em que o fato histórico não tem sua explicação e importância em si mesmo. O apelo à neutralidade do historiador também é

questionado por essa nova forma de pensar a história, onde uma pergunta do presente direciona a pesquisa histórica e busca pelas respostas e fontes são consultadas a partir da mesma.

Outra característica dos Anales é a interdisciplinaridade, fugindo assim da tendência do historicistas de uma história pura em seus saberes e métodos. Essa abertura dos Anales a outras áreas dá margem ao diálogo entre a história e a literatura e aos novos movimentos que irão surgir na segunda metade do século XX.

2.1 HISTÓRIA EM MUDANÇAS

Voltando ao início do século XX, com o status de ciência e a valorização do método científico na escrita da história, pesquisadores positivistas deixaram suas marcas no final do século XIX e início do XX. O surgimento do materialismo histórico que tende ainda a um cientificismo do saber histórico também ainda tem suas raízes nessa visão da história, contudo com uma ênfase nas questões sociais e econômicas. Pesavento (2003) se refere a eles dizendo “Comte e Ranke encontrava um vasto campo de ação, tanto pela seriedade da pesquisa de fontes que proporcionava, quanto pela defesa do caráter da história como ciência”. Ambos foram questionados pela Escola dos Anales e pelo marxismo histórico.

O materialismo histórico não só era entendido como o mais adequado e completo para dar conta das realidades nacional e internacional, como também vinha armado de um aparato teórico definido e coerente, estabelecendo uma clara distância frente à postura dos Annales, que aparecia como carente de um referencial teórico preciso. (Pesavento, 2003, p.11).

O Materialismo Histórico é uma abordagem teórica que se origina no pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels (1951), desempenhando um papel significativo na interpretação das dinâmicas sociais ao longo do tempo. Este enfoque teórico destaca a primazia das relações de produção na determinação do curso da história, enfatizando a influência das condições materiais na evolução social. A concepção da luta de classes como um motor fundamental de mudança social é central ao Materialismo Histórico.

Ao longo dos anos, essa perspectiva evoluiu e foi adaptada por diversos pensadores, como Antonio Gramsci, expandindo suas fronteiras conceituais. Na prática, o Materialismo Histórico é aplicado para analisar eventos históricos, incluindo

movimentos sociais, transformações econômicas e desenvolvimentos políticos contemporâneos.

Críticas comuns ao Materialismo Histórico incluem o determinismo econômico e a simplificação das relações sociais. No entanto, essa abordagem continua a desempenhar um papel significativo na pesquisa histórica contemporânea, fornecendo uma lente analítica valiosa para compreender criticamente os processos históricos. Assim, apesar dessa abordagem teórica ter um aporte nas relações materiais e as lutas de classe como elementos fundamentais na compreensão da evolução histórica, há também críticas.

Nesse sentido, alguns acontecimentos da década de 90 e o abandono de alguns intelectuais ao partido comunista surgiu. E houve a crise dos paradigmas

Criticavam-se, basicamente, a versão leninista e, posteriormente, estalinista da história, com seus corolários de postulados: o reducionismo econômico, o mecanicismo, o etapismo evolutivo. Denunciava-se um reducionismo das lógicas explicativas da realidade, atrelando a dita superestrutura às injunções da infraestrutura, ou ainda a interpretação classista do social, levando à compreensão do processo histórico como sendo uma sucessão de lutas de classe. (Pesavento, 2003, p.12).

Mesmo questionando uma alternativa ao marxismo, a história produzida pela Escola dos Annales privilegiava as questões econômicas e sociais, deixando de lado as questões culturais. Fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch no início do século XX, Annales representa uma abordagem inovadora e interdisciplinar no campo da historiografia. Em vez de focar apenas em eventos políticos e grandes personalidades, ela propôs uma visão mais ampla e holística da história, incorporando elementos da antropologia, sociologia e geografia (Barros, 2010).

Essa abordagem visava compreender a totalidade da experiência humana ao longo do tempo, examinando não apenas as elites e instituições, mas também as estruturas sociais, mentalidades coletivas e o papel do meio ambiente na moldagem da história. A ênfase na longa duração, que se estende por períodos extensos, e a valorização das fontes diversas, incluindo testemunhos orais e materiais não convencionais, foram características marcantes da Escola dos Annales.

Ao longo do tempo, a Escola dos Annales passou por diversas transformações e ampliações temáticas, incorporando debates sobre a representação do passado, a linguagem, e a história das mentalidades. Embora tenha enfrentado críticas e debates internos, o seu legado é duradouro, influenciando significativamente a prática

historiográfica contemporânea ao promover uma abordagem mais integrativa e interdisciplinar na análise histórica.

Devido a tais questões teóricas viveu-se na década de 80 tal crise da história que tirou até seu lugar de destaque, abrindo mais espaço à sociologia e à ciência política. Isso levou a história a se reinventar e dar espaço para a cultura nas suas análises.

O que antes era considerado pelo marxismo como um fruto da superestrutura, passa a ser valorizado pela história cultural que também passa a ser chamada de nova história cultural.

Por vezes, se utiliza a expressão Nova História Cultural, a lembrar que antes teria havido uma velha, antiga ou tradicional História Cultural. Foram deixadas de lado concepções de viés marxista, que entendiam a cultura como integrante da superestrutura, como mero reflexo da infraestrutura, ou mesmo da cultura como manifestação superior do espírito humano e, portanto, como domínio das elites. Também foram deixadas para trás concepções que opunham a cultura erudita à cultura popular, esta ingenuamente concebida como reduto do autêntico (Pesavento, 2003, p.14).

A história que flexibilizou sua forma de ser escrita e suas concepções, se transformou em um novo atrativo. Obras ganharam alcance de leitores que não faziam parte do grupo dos historiadores, como por exemplo o livro “O queijo e os vermes”, de Carlo Ginzburg (2006), obra que foi lida em diversos países, inclusive no Brasil, e atrai até hoje o interesse de leitores de várias áreas do saber como literatura e direito. Dando, dessa forma, à história um caráter mais público e interessante ao público diverso.

O queijo e os vermes é um livro bem atípico, foi escrito por Carlo Ginzburg, um historiador italiano no final do século XX, lançado em 1976. Nele o autor narra a experiências de um homem chamado Domenico, que sofreu um processo de inquisição por questionar dogmas da igreja. Esse processo deixou uma gama de documentos e a oportunidade de pesquisar e compreender mais sobre a sociedade italiana do século XVI.

O diferencial do livro reside, entre outras coisas, na sua estrutura, que usa a literária ao invés da estrutura tradicional dos livros historiográficos. Isto é, como a literatura trabalha com possibilidades dentro de um determinado contexto, e não com verdades documentais, Carlo Ginzburg se utiliza dessa característica do texto literário para aprofundar o contexto da época e traçar um panorama mais completo, ao mesmo

tempo que individual, do moleiro, ao preencher lacunas existentes no tema sob o ponto de vista historiográfico.

Para tal empreitada, o autor observou as pistas e rastros deixados pelos documentos oficiais da inquisição, tal como, visualizou as possibilidades de vida de um moleiro naquele contexto histórico. Portanto, o autor, na obra, compõe a história de vida de um mero camponês da Idade Média, no lugar de focar na já tradicional história dos vencedores, dos heróis, como é comum na “historiografia oficial”.

Fora isso, a leitura minuciosa, detalhada, focada nos indícios e possibilidades nunca aconteceria se o pesquisador ficasse só na leitura macro-histórica do objeto. O que não quer dizer que não seja uma obra produto da pesquisa histórica. Um leitor pode até imaginar que se trate de literatura, mas para Ginzburg isso não se configura como um problema, uma vez que sua metodologia proporcionou recriar uma cosmologia do moleiro ao rejeitar as categorias gerais de interpretação.

As categorias são tão solidificadas que qualquer historiador as utiliza para interpretar contextos diversos, qualquer situação histórica, esquecendo-se que pode existir outras possibilidades de leitura. Possibilidades essas tão comuns no fazer literário. Ou alguém é capaz de negar o conhecimento histórico sobre a invasão de Napoleão à Rússia existente em Guerra e Paz (Liev Tolstói) ou sobre o contexto revolucionário francês de 1789, contido na obra Os Miseráveis (Victor Hugo)?

A metodologia de trabalho do Ginzburg, como já explicitado anteriormente, é pautada na observação de sinais, indícios e rastros existentes nos documentos oficiais que possibilitam criar possibilidades de leitura. No caso específico da obra "O Queijo e os vermes", essa metodologia permitiu ao historiador construir uma ponte entre o singular e o coletivo, tão comum nas narrativas literárias, compreendendo no moleiro italiano outra condição de existência.

Dessa maneira, autor/obra causaram uma ruptura metodológica, uma inversão, que permite enxergar e compreender o passado para além das categorias engessadas e totalizantes. Essa inversão possibilita ao autor dedicar-se sobre uma vida, e com isso visualizar as relações entre o contexto histórico e a própria vida do Domenico, também conhecido na obra como Menocchio. O que a torna uma obra de fronteira entre a História e a Literatura.

Assim como Queijos e Vermes, outros livros de temática histórica ganharam gosto popular. Essa transformação se atribui ao resgate do gênero literário na escrita da história. Em uma pesquisa de 2021, dados indicam que livros de história são os

mais lidos entre os livros de não ficção naquele ano. Tal gosto pelos livros considerados não-ficção pode estar relacionado a esse modo de escrita da história que valoriza a cultura, a arte e a narrativa literária.

2.1.1 Consciência Histórica e Ensino de História

Um conceito balizador dessa pesquisa é o de Consciência História. Que se torna necessário para prática docente, visando pensar aprendizagem histórica numa crítica que perpassa a educação básica e a academia. A espécie humana sempre buscou organizar e narrar a própria existência de modo que ela fizesse sentido. Tal necessidade não ocorre só no âmbito individual, mas também no coletivo, isto é, os seres humanos em si e entre si, sempre buscando um sentido, uma compreensão temporal que engloba passado, presente e futuro. E na tentativa de materializar esse aspecto, surge a narrativa que, independentemente da forma, meio, dará vazão a essa questão.

Desta forma, Rüsen nos chama a atenção para que a consciência histórica não deva ser entendida apenas como um “simples conhecimento do passado”, mas antes de tudo como um “meio de entender o presente e antecipar o futuro”. Ela é, de forma sucinta, um “conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (Rusen *in* Barca *et al.*, 2010, p. 36-37).

As narrativas ganham uma importância crucial no agir histórico na medida em que são a materialização da consciência histórica, isto é, toda interpretação que os sujeitos fazem de sua experiência temporal visando orientar suas ações futuras e atribuir sentidos ao mundo cotidiano.

O conceito de consciência histórica foi empregado pela primeira vez pelo estudioso Jörn Rüsen no estudo sobre a Didática da História. Para o autor, a consciência histórica é o somatório das operações mentais com as quais os sujeitos analisam e interpretam suas experiências de evolução do tempo coletivo e de si mesmos de modo a orientar, racionalmente, sua vida cotidiana e prática no tempo (Rüsen, 2001).

Partindo desse pressuposto, a consciência histórica seria então um fenômeno que surge da relação entre o pensamento histórico geral e o pensamento histórico científico. Destarte, a presença dessa consciência pode ser observável por meio de

averiguação do cotidiano dos sujeitos com a finalidade de compreender as operações mentais que as fazem pensar historicamente. Tais operações se tornam evidentes somente quando observadas suas aplicações em alto grau de importância na vida cotidiana, isto é, quando se parte delas para tomar posições e agir no mundo prático.

Dessa forma, a ciência da História age como produtora de proposições históricas que buscam preencher a demanda de orientação prática dos sujeitos no mundo. Vale lembrar que essas narrativas históricas são dispersadas socialmente pelos mais diversos meios, suportes e espaços, sendo o escolar um dos principais, tanto no livro didático quanto no discurso do professor.

[...] a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (Rüsen, 2001, p. 67).

Tendo isso em vista, podemos afirmar a inovação da visão do estudioso Rüsen no que tange a aplicação do conhecimento histórico pelos indivíduos, uma vez que se descola de uma discussão sobre os fatos e parte para a criação via narrativa de um imaginário coletivo comum instituidora de uma identidade que sempre orienta a prática humana. Portanto, todo o conhecimento gerado pelos pesquisadores nas universidades adentra a vida humana mais ordinária, ganhando uma dimensão de práxis.

Após expor a visão de Rüsen sobre Consciência Histórica, faz-se necessário trazer outro pensador crucial na questão, o filósofo Hans-Georg Gadamer. Na sua obra “Problemas epistemológicos das ciências humanas”, afirma que:

O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna. (...) A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior. (...) Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião (Fruchon, 1998, p.17).

Assim, o autor defende que a consciência histórica não é algo inerente ao ser humano, mas um estágio ao qual se chega pela modernização de vários aspectos humanos. Essa modernização ocorreu, na questão da Consciência Histórica, na

permeabilidade entre o conhecimento especializado, seja o erudito, seja o científico, e o conhecimento das massas sobre a história.

Tal permeabilidade ocorre sempre em sentido único, das instituições produtoras do conhecimento histórico (Universidades, Institutos etc.) para os espaços de divulgação desse conhecimento ou de ensino destinada a população em geral, permitindo, dessa forma, que esse público alcance, de certo modo, o nível de saber de estruturas de pensamento que é possuído pelos produtores especialistas, ou pelas classes sociais “superiores”.

Jörn Rüsen e Agnes Heller (2016) discordam da visão do Gadamer da consciência histórica como meta. Para eles, a consciência é uma das condições da existência do pensamento e não estaria circunscrita a uma região do planeta, classe social, período histórico ou indivíduos especializados na pesquisa histórica.

Como já vimos parcialmente sobre a visão do Rüsen sobre a questão, trataremos neste momento da pensadora Heller (1993). No terceiro capítulo do livro “A consciência histórica cotidiana como fundamento da historiografia e da filosofia da história”, a autora defende que a consciência histórica é algo inerente ao ser-no-mundo do homem (pois perpassa pela própria historicidade de si mesmo ao ver que outros estavam aqui antes e já não estão, como afirma Heidegger, a nossa experiência com a morte é sempre com a morte do outro, que é quando tomamos consciência de nossa finitude) tornando a consciência histórica não algo a ser ensinada, mas adquirida.

Assim como é composta de várias etapas, que vão desde a substituição dos instintos pelas regras de convivência criadas por um grupo, até o momento em que um certo grupo, após tomar consciência de que a experiência da espécie no mundo vai além da sua própria temporalidade, começa-se a enxergar o mundo como histórico (aqui compreendido como construção humana sem nenhum aspecto metafísico) e a relativizar a própria cultura em contraponto a outras, distante no espaço e no tempo.

Da mesma forma que a histórica não é um caminho direito rumo ao progresso, e de que nem a ciência e a racionalidade não dão conta do amplo aspecto de variáveis da evolução humana, entende-se que o futuro reside no coletivo e no individual, tanto como missão quanto como escolha e responsabilidade. Nesse aspecto, chegamos na ideia atual do conceito de Consciência Histórica.

Tendo tais aspectos conceituais como perspectiva, pode-se afirmar que mobilizar a consciência histórica não é uma mera opção, mas uma necessidade

humana por atribuir significado a algo que não se tem controle: o fluxo do tempo e da vida. Não é possível agir no mundo sem atribuir sentido à corrente temporal. Passamos pelo tempo ao mesmo tempo que ele nos perpassa. Dessa forma, não há a possibilidade de agir ou não agir sem ter feito uma interpretação histórica da nossa experiência do tempo.

Tanto para Heller (2016), quanto para Rüsen (2011), a consciência histórica não é algo que os indivíduos podem ter ou não, mas é algo totalmente e universalmente humano, à medida que se junta à intencionalidade da vida prática. A consciência histórica caminha de mãos dadas com a vida prática já que é ela que norteia as escolhas cotidianas dos sujeitos, independente deles terem entrado em contato com o conhecimento histórico produzido pelos sujeitos especializados. A historicidade é intrínseca à própria vida prática humana.

2.2. AS APROXIMAÇÕES EM HISTÓRIA E LITERATURA: HISTÓRIA CULTURAL

A relação entre literatura e história é intrínseca, formando um tecido complexo que enriquece a compreensão da experiência humana ao longo do tempo. A literatura, muitas vezes, não é apenas um reflexo dos eventos históricos, mas um agente ativo na moldagem e na interpretação da narrativa histórica.

Ao oferecer perspectivas singulares, o estudo da literatura auxilia a mergulhar nas nuances emocionais, nas complexidades das relações sociais e nas dimensões subjetivas que podem escapar às análises mais tradicionais da história. Por meio de romances, poemas e obras de ficção e não-ficção, os escritores capturam não apenas os eventos tangíveis, mas também os sentimentos, as mentalidades e as experiências íntimas que definem uma época.

Ao explorar obras literárias de diferentes períodos, é possível identificar não apenas o que aconteceu, mas como as pessoas experimentaram e interpretaram esses eventos. A literatura, portanto, serve como uma espécie de arquivo emocional, proporcionando acesso aos estados de espírito, às tensões sociais e às transformações culturais que podem ser negligenciadas em narrativas históricas mais formais.

Além disso, escritores muitas vezes desafiam, reinterpretam ou questionam versões estabelecidas da história, lançando luz sobre perspectivas

marginalizadas ou omitidas. Nesse sentido, obras literárias podem oferecer vozes às comunidades silenciadas, reconstruindo narrativas que foram subjugadas ou esquecidas ao longo do tempo.

A literatura também desempenha um papel crucial na construção de identidades culturais e nacionais, contribuindo para a criação de mitos e símbolos que são fundamentais para a compreensão coletiva da história de uma nação.

Contudo, ao considerar a literatura como um fator primordial para a composição da história, é importante abordar esse relacionamento com uma mente crítica. A interação entre literatura e história forma uma sinergia que amplia a compreensão do passado, desvendando camadas mais profundas da experiência humana e enriquecendo as narrativas que definem quem somos e como chegamos a ser. Segundo Ribeiro (2017),

A leitura histórica pressupõe uma leitura temporal que estabeleça uma relação entre passado, presente e futuro. Essa relação temporal está atrelada a uma consciência do sujeito de que as condições sociais, culturais, econômicas e políticas não são naturais, ou seja, possuem um lastro histórico, possuem historicidade. Esse “termo diz respeito à uma qualidade que os homens de determinado período compartilham uns com os outros, uma função comum a todos que pertencem ao mesmo tempo. O conceito de historicidade indica o próprio pertencer de cada indivíduo a seu tempo (...). Tudo na história deve ser pensado em seu tempo, isto é, na sua historicidade” (Silva; Silva, 2010, p.83).

E ainda, Ribeiro (2017) indica que

O conceito de historicidade é fundamental para o conhecimento histórico, uma vez que ele discute a dimensão essencial da história, o tempo, e nos permite compreender a relevância de trabalhar os conceitos de temporalidade, permanência e ruptura no ensino de história. Esses conceitos temporais estão relacionados à desnaturalização do mundo e nos permitem perceber as heranças do passado no nosso presente, assim como a diferença em relação a esse tempo pretérito. Da mesma forma, a percepção de que o passado se constituiu como um campo pleno de projetos, das quais apenas alguns se realizaram, nos abre possibilidades de ação no presente com vistas para o futuro (Ribeiro, 2017, p.05).

Nesse sentido, a literatura pode ser trabalhada de maneira interdisciplinar com a História Cultural que, por sua vez, é uma abordagem dentro da disciplina da história que se concentra na análise e interpretação das expressões culturais de uma sociedade ao longo do tempo. Em vez de se limitar aos eventos políticos e econômicos

tradicionais, ela explora as práticas, símbolos, valores, crenças, linguagem, arte, ou seja, manifestações culturais que moldam a experiência humana.

Segundo Sandra Jatay Pesavento (2003), a História Cultural corresponde hoje a 80% da produção nacional. Contudo, a trajetória de mudanças no campo da história é bem longa e no século passado se redesenhou dando espaço a novas possibilidades e características. Aqui tentarei descrever um pouco dessas mudanças e relacionar de que forma essas mudanças tornaram possível um maior diálogo entre história e literatura.

As mudanças de ponto de abordagem sobre a história, sua forma de ser escrita, deu espaço à literatura como fonte e como gênero. Segundo Peter Burke (2008), com a nova história cultural essas mudanças da história atendem a interesses internos e externos, internos sobre estudar uma parte que ficou mais esquecida e, ao mesmo tempo, mais difícil de ser compreendida. “A abordagem interna trata da presente renovação da história cultural como uma reação às tentativas anteriores de estudar o passado que deixavam de fora algo ao mesmo tempo difícil e importante de se compreender” (Burke, 2008, p. 5).

Burke também diz que a definição de história cultural não está apenas nos objetos, mas nos métodos utilizados. Na forma que é produzida a escrita da história de forma objetiva sem contar com nenhum recurso da linguagem. Quando a preocupação com a veracidade é a prioridade tornando o gênero e o estilo apenas possível nos moldes que atendam essas perspectivas.

O contexto de mudanças se deu nos anos 70 do século XX, a partir de uma série de acontecimentos que influenciaram essas mudanças. Entre as quais Pesavento destaca;

As alterações ocorridas no âmbito da História, porém, datavam de bem antes, se levarmos em conta o panorama internacional. Podemos, talvez, situar os sintomas da mudança nos anos 1970 ou mesmo um pouco antes, com a crise de maio de 1968, com a guerra do Vietnã, a ascensão do feminismo, o surgimento da New Left, em termos de cultura, ou mesmo a derrocada dos sonhos de paz do mundo pós-guerra (Pesavento, 2003, p.8).

A história cultural, que pensou numa possível análise de narrativas e reinterpretções delas, levou a críticas e ataques

Temos consciência de que o que se chama hoje História Cultural envolve historiadores com posturas bem diversas, como Roger Chartier, Robert Damton e Carlo Ginzburg. Se todos podem estar trabalhando sobre o que se considera a instância cultural, ou a

produção de sentidos sobre o mundo construída pelos homens do passado, há diferenças sensíveis entre eles (Pesavento, 2003, p.10).

A história cultural esteve presente desde o romantismo, mesmo com esse hiato gerado pelo positivismo. No século XX, estudos de diferentes áreas trouxeram contribuições para as mudanças e inserção de elementos outros à pesquisa. Pesavento (2003) cita os estudos de Freud, que trazem um olhar sobre o inconsciente, “um outro real, por vezes mais concreto que o outro real, consagrado na sua materialidade”. Na antropologia, Maree Mauss e Émile Durkheim, nos domínios da Etnologia e da Antropologia, conferiram destaque às “representações”.

Concepções novas chegaram a balançar a história em suas estruturas, estudos que colocavam o destaque na narrativa e as representações fizeram com que acontecesse esse encontro nas fronteiras entre história e literatura.

Ainda na década de 70 surge Paul Veyne, colocando a história no lugar de narrativa, o que questionava a sua cientificidade. Pesavento (2003) defende que é revolucionária a posição assumida pelo historiador francês, o qual foi verdadeiramente iconoclasta: a História era, no seu entender, uma narrativa verídica, como relato do que ocorreria um dia.

Paul Veyne, com seu livro *Como se escreve a história* publicado em 1971, iria, na Europa, pôr em xeque as concepções até então assentes para a História, com seus questionamentos que se contrapunham à própria cientificidade da disciplina. Revolucionária, a posição assumida pelo historiador francês foi verdadeiramente iconoclasta: a História era, no seu entender, uma narrativa verídica, como relato do que ocorreria um dia. Enquanto discurso, era capaz de fazer reviver o vivido, mas não mais que o romance. Ora, com tal assertiva, a História passava a ser uma espécie de romance verdadeiro, com o que as estratégias ficcionais se introduziam nos domínios de Clio, pela fala autorizada de um historiador! Para Veyne, a História tinha um campo indeterminado, salvo a exigência de lidar com o acontecido. (Pesavento, 2003, p.33).

Ao final do século XX temos a disseminação dos estudos de Michael Foucault sobre o discurso, em que questiona a história social e os objetos da prática discursiva. Foucault revoluciona a história não enquanto cotidiano, acontecimento, cultural, social ou econômico, mas a escrita historiográfica. Isto é, as obras do autor francês influenciam o modo como a escrita da história é feita.

As novas ideias do autor foram combatidas por outros teóricos, principalmente os marxistas, ou de maneira bem geral, a histórica social. Um dos pontos de maior

discordância reside na defesa de que Foucault faz de certas ideias e sua negação visceral do modelo historiográfico pautado na continuidade e consciência.

A noção de descontinuidade é a base do pensamento foucaultiano, na medida em que considera que a análise histórica deve quebrar com a ideia de que o seu labor deveria estar ligado a um mapeamento dos fenômenos que poderia ser objeto dos estudos históricos. Sendo que tal tarefa deve ser pautada pela necessidade intelectual e metodológica de tornar perceptível o sentido de que estes objetos históricos possuiriam no interior daquilo que se chama processo histórico, que era concebido como algo linear, unificado e organizado.

Sobre tal questão, Michel Foucault é assertivo:

A história será 'efetiva' na medida em que ela reproduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade (Foucault, 2010, p.27-28).

Essa percepção faz com que o autor inverta a perspectiva para a história, uma vez que antes o rastro e a tradição eram as grandes questões, e agora, dentro de sua abordagem, será a pergunta sobre o limite e o recorte. A descontinuidade que outrora foi desqualificada e menosprezada pela história social e seus pesquisadores, torna-se "um dos elementos fundamentais da análise histórica" (Foucault, 2010, p.10). Portanto, a descontinuidade passa a ser um objeto de estudo do historiador, assim como transforma-se em uma categoria central para os estudos históricos. Ocupando, dessa forma, uma situação contraditória de ser concomitantemente objeto e instrumento de pesquisa. Isto é, aquilo que é objeto de estudo e uma forma de abordar o objeto de estudo.

Assim, há uma probabilidade de supressão do modelo historiográfico que se ocupa com a ideia de história global e a ascensão daquilo que Foucault vai denominar de história geral. Na sua obra *Arqueologia do Saber*, Foucault afirma que a história global seria caracterizada pela concepção de que toda uma sociedade, seja no aspecto econômico, cultural, social, instituições ou costumes são todas instâncias geridas pelas mesmas relações de causa e efeito.

Tal visão sobre os aspectos da história parte de certos pressupostos, como a de que observa que seria possível precisar uma rede de relações, de casualidades

que permitiria chegar ao mesmo núcleo geral que seria expresso em todas as relações de um mesmo espaço-tempo (Foucault, 2002).

Na mesma obra o autor chama a atenção para outra suposição, a de que um único modelo de historicidade seria capaz de compreender as estruturas sociais, econômicas, as técnicas, os hábitos e os comportamentos políticos (Foucault, 2002), sendo assim, submetidas a uma mesma forma de transformação. Esses pressupostos levam a mais uma suposição de que a histórica poderia ser catalogada em grandes unidades, estágios ou fases estruturadas internamente de modo ligado.

Em contrapartida, Foucault (2002) afirma que a História Geral seria caracterizada pela disseminação e problematizaria das individualidades cronológicas, “as formas singulares da permanência”. Entretanto, vale ressaltar que a ideia não seria criar uma pluralidade de histórias sobrepostas e sem ligação entre si, mas “determinar que forma de relação pode ser legitimamente descrita entre essas diferentes séries” (Foucault, 2002, p.11-12). Portanto, enquanto uma história global reduziria os fenômenos a um único núcleo unificador e dotado de significação, a história geral ocorreria no caminho da dispersão.

Outra crítica que o autor faz à ideia de História enquanto fenômeno linear e unificado reside na noção de sujeito capaz de ter uma consciência histórica:

A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a ideia de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma de consciência histórica - se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada (Foucault, 2002, p. 14-15).

Dessa forma, para Foucault o sujeito consciente, ativo e protagonista da história nada mais é do que uma fantasia da teoria marxista que visava colocar o primado da história no sujeito revolucionário dotado de consciência de classe. Outro ponto teórico proposto por Michel Foucault e que afeta de modo direto a pesquisa histórica é a noção de discurso, questão central nas discussões que o autor faz sobre o poder.

O poder, para o filósofo, não é algo que se tem, mas que se exerce; ele é relacional e não estável e palpável, ou uma propriedade. Fora isso, não pode ser visto como um conceito universal, mas como uma prática social construída historicamente.

Dessa forma, ao não conceber que existam núcleos dos quais emanam o poder, o autor afirma que o poder é oriundo de construções artificiais e não um dado,

e por isso mesmo construído discursivamente, uma vez que tudo é uma construção realizada via discurso. Tudo para Foucault é discurso, o amor, o Estado, o Poder, a economia, o corpo, o sexo.

Isto posto, fica mais que evidente a divergência de Foucault e dos historiadores sociais, uma vez que o filósofo francês foca sua análise sobre os discursos produzidos no interior de uma sociedade e os efeitos de verdade que esses discursos conseguem adquirir, ao invés daqueles fenômenos e instâncias que são objetos dos historiadores.

Todo esse percurso teórico que Foucault realiza causa um estranhamento dos elementos objetificados ao formular outras visões de pesquisa historiográfica ao não propor explicações, na medida que explicações são tentativas de demarcar as singularidades dentro de quadros teóricos construídos para propor uma verdade daquilo que se observa.

Sem que houvesse grandes mudanças na forma de pensar, pesquisar e escrever a história no último século, em que tais mudanças puderam colaborar ou diminuir a relação entre a História e Literatura. Durval Muniz Albuquerque sinaliza que

Desde que o estruturalismo e a chamada virada linguística colocaram a linguagem e a narrativa no centro das discussões, no campo das ciências sociais, que os historiadores vêm se debatendo com o fato de que escrevem, de que utilizam a linguagem, de que narram e de que a narrativa é a forma através da qual constroem a própria noção de temporalidade e, portanto, articulam o próprio passado e seus eventos (Albuquerque, 2005, p. 1).

A forma de narrar, de contar a história, se torna uma problemática que vai se estender durante todo o século XX. As discussões circundam não apenas o que se escreve e a partir de quais fontes. Mas de que forma e que gênero se utiliza para contar a história.

Talvez a diferença entre a história e a literatura seja mesmo uma questão de gênero. Não apenas de gênero discursivo, pois pertencem a ordens diversas do discurso, seguem regras e normas diferenciadas; mas de gênero no sentido de que o discurso historiográfico pertenceria ao que na cultura ocidental moderna se define como sendo o masculino, enquanto a literatura estaria colocada ao lado do que se define como sendo o feminino (Albuquerque, 2022, p.3).

Contudo, flexíveis diálogos entre esses dois campos distintos colaboram com ambos os lados. A história oferece, como dizemos na Bahia, “pano pra manga” da literatura, e a fluidez da escrita literária dá asas, beleza e gosto de arte à História. Mas voltamos a esse ponto mais à frente.

2.3. LITERATURA E PESQUISA HISTÓRICA

A pesquisa histórica passa pela seleção da fonte, essa etapa da pesquisa é de muita importância para seu desenvolvimento. Por muitas vezes ela é intencional, ou por outras a fonte que leva o historiador a pesquisa do tema. Muitas vezes o historiador pergunta à fonte, mas também a fonte pode gerar perguntas ao historiador. Por isso vamos analisar como a literatura se apresenta no papel de fonte histórica, suas possibilidades e seus limites, e como ela foi presente nas pesquisas históricas.

A literatura tem seu lugar em meio às fontes históricas por suas particularidades. Ela leva o pesquisador a acessar o imaginário da época pesquisada e a liberdade artística faz aparecer nessa fonte aspectos que não estarão em outros tipos de fontes, como os documentos oficiais do governo, por exemplo.

Sobre as possibilidades que as fontes literárias nos apresentam, Valdeci Borges (2010) ressalta que:

no universo amplo dos bens culturais, a expressão literária pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época, pois um produto sociocultural, um fato estético e histórico, que representa as experiências humanas, os hábitos, as atitudes, os sentimentos [...] e as questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico. A literatura registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e conflituoso campo social no qual se insere e sobre o qual se refere. Ela é constituída a partir do mundo social e cultural, e, também, constituinte deste (Borges, 2010, p. 98).

Para além das particularidades encontradas no gênero literário, a produção é vasta, o que permite que as fontes de gênero literário estejam disponíveis ao historiador que tenha interesse em analisar determinado período ou contexto por meio de tais obras. O que permite comparar ou mesmo aprofundar determinados aspectos de interesse do pesquisador por causa da disponibilidade desse tipo de fonte histórica.

Fora isso, Antoine Compagnon (2009), na obra “Literatura para quê?”, chama a atenção para características da literatura: ela seria um exercício de reflexão e experiência de escrita, e responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo, além de possuir mais conhecimento sobre a vida que os tratados científicos. Sendo assim, a literatura teria uma imersão na sociedade, no interior das pessoas, no

modo como os sujeitos internalizam práticas culturais, valores etc. Características que por si só já demonstram certa qualidade como fonte historiográfica.

Para entendermos melhor como a literatura pode ser uma fonte importante para a História é necessário compreender seu poder ao longo da história. E no curso dessa história, foram dadas várias definições do poder da literatura – de sua utilidade e de sua pertinência.

A primeira é a definição clássica que permite a Aristóteles, contra Platão, reabilitar a poesia em nome da boa vida. É graças à mimesis – traduzida hoje por reapresentação ou ficção, de preferência imitação – que o homem aprende, ou seja, pelo intermédio da literatura entendida como ficção (Compagnon, 2009, p. 37).

Dessa forma, a literatura deleita (prazer, catarses e instrui), resultando na melhora da vida ao mesmo tempo pública e privada. Assim, a mimesis e a poesis, que mais tarde estarão contidas naquilo que se chama literatura, detém um poder moral. Na esteira dessa definição, Paul Ricœur (1990) atualiza e reformula essa resposta clássica: a narrativa passa a ser vista como insubstituível para configurar a experiência humana, a começar pela experiência do tempo. Portanto, o conhecimento de si pressupõe a forma narrativa.

A segunda definição do poder da literatura surge no iluminismo e é aprofundada pelo romantismo. A literatura não seria mais um meio para se instruir deleitando, mas um remédio. Liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso.

Nesse sentido, a literatura é de oposição, pois tem o poder de contestar a submissão ao poder. Seria, então, um contrapoder, pois “revela toda a extensão de seu poder quando é perseguida” (Compagnon, 2009, p. 42), ao mesmo tempo que é “sintoma e solução do mal-estar na civilização, dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana” (p. 44). A literatura, dessa maneira, seria o diagnóstico e o remédio para os males da sociedade.

Na terceira versão do poder da literatura, esta corrige os defeitos da linguagem. A literatura usa a língua comum, falando assim, a todo mundo, mas faz desta língua uma língua particular - literária ou poética. Essa terceira versão não é de grande utilidade para o objeto do nosso estudo, sendo citada aqui apenas como forma de expor os diversos poderes da literatura ao longo dos séculos.

Vale lembrar que Michel Foucault, por exemplo, “nunca trata a literatura como um dispositivo de poder com o mesmo estatuto dos outros discursos.” (Compagnon,

2009, p.49). Foucault afirmava que todos os “discursos eram só literatura, mas que, como somente essa assumia seu estatuto, por um tipo de ironia poética ela se sobrepunha aos outros discursos e conservava sua grandeza (Compagnon, 2009, p.50).

Dissertado sobre esses poderes, o que de fato importa à literatura enquanto objeto ou fonte do estudo historiográfico? O conhecimento contido nas páginas. A leitura dos romances serve, afirma a filosofia moral analítica, como iniciação moral há dois séculos. Contribuindo tanto para a ética prática como para ética especulativa.

O retorno ético à literatura se baseia na recusa da ideia de que somente uma teoria feita de proposições universais possa nos ensinar alguma coisa de verdadeiro sobre a questão da boa vida.

O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades. (Compagnon, 2009, p.59).

Assim, a literatura pode ser fonte e objeto da História porque oferece um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos lembra a diversidade humana, que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Ao trabalhar com as fontes literárias, o historiador vai encontrar limites quanto à precisão de informações. Se a busca pelo fato histórico for sua principal preocupação pode tornar ainda mais difícil a pesquisa, mas quando o objetivo é direcionado à análise da sociedade estudada e suas representações, a fonte literária se torna um caminho de pesquisa carregado de riquezas, pois o autor da obra viveu aquele tempo e sua criatividade, emoções e vivências são daquele lugar e momento. Contudo, é preciso problematizar e questionar as fontes literárias.

Problematizar e questionar fontes literárias é uma prática crucial na pesquisa histórica. As obras literárias oferecem visões únicas da cultura e do pensamento de uma época, mas também refletem as perspectivas e intenções dos autores. A abordagem crítica dessas fontes envolve uma análise contextual do autor e do ambiente histórico em que a obra foi produzida.

Ao examinar uma fonte literária, é vital considerar as intenções do autor. Questionar por que a obra foi escrita, para quem e com que propósito ajuda a revelar

nuances e motivações subjacentes. A análise também deve estender-se aos elementos culturais e ideológicos presentes na obra, buscando identificar preconceitos, estereótipos e valores que podem refletir as normas sociais da época (Coimbra, Brasileiro, 2014).

Dessa maneira, a representação de grupos sociais na obra literária deve ser submetida a uma análise crítica, considerando se há marginalização ou sub-representação de determinadas perspectivas. Além disso, a recepção da obra pela audiência contemporânea oferece insights sobre como ela foi interpretada e contextualizada no momento de sua criação.

Também é relevante explorar a intertextualidade da obra, relacionando-a com outras obras do mesmo autor ou de contemporâneos, proporciona uma compreensão mais profunda das influências e diálogos culturais em curso. Além disso, a comparação com fontes históricas mais diretas, como relatos de testemunhas oculares, ajuda a validar ou desafiar as representações literárias (Coimbra, Brasileiro, 2014).

É crucial considerar o gênero literário e as convenções narrativas empregadas, reconhecendo que diferentes gêneros podem servir a propósitos específicos, como crítica social, sátira ou preservação de tradições. Nesse sentido, as limitações e omissões na obra também devem ser examinadas, levando em conta o que não é dito ou o que pode ter sido censurado.

Por fim, a reavaliação constante ao longo do tempo é fundamental. As interpretações literárias podem evoluir à luz de novas perspectivas e conhecimentos, destacando a natureza dinâmica da compreensão histórica baseada em fontes literárias. Ao abordar essas fontes com uma mente crítica, os historiadores podem desvendar camadas mais profundas da experiência humana e enriquecer suas narrativas históricas.

3 ESTRATÉGIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE HISTÓRIA: DO TEXTO LITERÁRIO À CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Esse capítulo foi destinado à reflexão de alguns conceitos educacionais que fizeram parte dessa pesquisa. São eles os conceitos de Interdisciplinaridade, Ensino de História e Consciência História e sua relação com o objeto da pesquisa. Nas análises sobre a produção de textos literários e a aplicação de tais conceitos no uso dessa metodologia.

A educação é um dos pilares fundamentais para o progresso de uma sociedade. Ela desempenha um papel crucial na formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança. Nesse contexto, a interdisciplinaridade na escola emerge como uma abordagem necessária para promover o aprendizado significativo e preparar os alunos para os complexos problemas do século XXI.

Nesse sentido, a Interdisciplinaridade na escola é uma abordagem necessária para o desenvolvimento do ensino. O conceito de interdisciplina na educação é amplamente debatido há décadas, visto que abrange discussões multidisciplinares. Segundo Carlesso e Neto (2017)

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2000), na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Alguns autores como Japiassu (1976), Fazenda (1993), Lenoir (1997) e Bochniak (1998) vem discutindo no decorrer dos anos o assunto sobre diversos enfoques, não chegando a um consenso em relação ao significado do termo. Devido à variedade de concepções o termo interdisciplinaridade tem sido empregado como “o relacionamento entre disciplinas” (Carlesso; Neto, 2017, p. 124).

Assim, pode-se entender que a interdisciplinaridade pode ser definida como a integração de conhecimentos de diferentes disciplinas para abordar questões complexas e multifacetadas. Ela vai além da simples coexistência de disciplinas separadas e busca estabelecer conexões significativas entre elas. Esta abordagem promove uma compreensão mais profunda e holística do mundo, incentivando os alunos a pensarem de maneira crítica e a resolverem problemas de maneira mais eficaz.

A Base Nacional Comum Curricular recomenda a interdisciplinaridade como uma das ações para alcançar a formação e o desenvolvimento humano global, a organização interdisciplinar dos currículos (BNCC, 2017, p. 18). Nas atividades escolares com produção escrita, que é o caso da metodologia analisada nessa pesquisa, a BNCC nos indica a interdisciplinaridade como potencializadora da aprendizagem.

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (BNCC, 2017, p. 246).

Desse modo, para que as práticas interdisciplinares ocorram, os sujeitos necessitam desenvolver também uma atitude interdisciplinar. Essa, por sua vez, caracteriza-se como uma abertura para si e para o outro. Nesse sentido, “(...) essa prática não é vista como uma nova disciplina, mas como um conhecimento novo que parte dos saberes contidos nos extremos das disciplinas e facilita as relações entre os sujeitos” (Carlesso; Neto, 2017, p. 124).

Fazenda (2014) alerta, entretanto, que a interdisciplinaridade precisa favorecer a aprendizagem, respeitando, sobretudo, os saberes do aluno a fim de que haja uma verdadeira integração entre as áreas de conhecimento a ser trabalhadas na proposta didática.

Tal abordagem engloba didática, direitos humanos e prática de ensino, sendo necessário para a promoção de um aprendizado mais significativo, pois quando os estudantes percebem a conexão entre diferentes disciplinas, seu interesse e engajamento aumentam. Esse é um ponto importante, é necessário haver a percepção do que se está trabalhando, por isso a fala de Fazenda (2014) é imprescindível de ser observada pelo educador.

Desse modo, ao invés de apenas memorizar fatos isolados, os alunos podem desenvolver a capacidade de aplicar conceitos em contextos do mundo real. Isso não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também mais duradouro. Nessa

perspectiva, Bovo (2009) afirma que “a interdisciplinaridade pretende garantir a construção de conhecimentos que rompam as fronteiras entre as disciplinas. (...) busca também envolvimento, compromisso, reciprocidade diante dos conhecimentos” (Bovo, 2009, p.02).

Assim, pode-se afirmar que tal didática pode preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno, que frequentemente requerem soluções que vão além dos limites tradicionais das disciplinas. Problemas como as mudanças climáticas, a globalização e a tecnologia exigem uma compreensão multifacetada e a capacidade de colaborar com pessoas de diferentes áreas de conhecimento.

A interdisciplinaridade na escola é um treinamento fundamental para essas habilidades essenciais. Apesar dos benefícios evidentes, a implementação da interdisciplinaridade na escola pode ser desafiadora. Barreiras como currículos tradicionais rígidos, resistência à mudança e falta de recursos podem dificultar a adoção dessa abordagem. Acerca disso, Bovo (2009) afirma que

para que o trabalho interdisciplinar possa ser desenvolvido pelos professores, há que se desenvolver uma metodologia de trabalho interdisciplinar que implica: na integração dos conhecimentos; passar de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária de conhecimento; superar a dicotomia entre o ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências e um processo de ensino aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo da vida (Bovo, 2009, p.02).

A didática de ensino pautada na visão interdisciplinar deve promover a escola participativa que se preocupa na formação do sujeito social, articulando conhecimentos e vivências. Porém, tal construto só é possível mediante à percepção de um professor que esteja a par do potencial que a abordagem interdisciplinar pode proporcionar ao estudante.

O planejamento das aulas pode verdadeiramente instigá-lo a mudanças na busca do saber. “A interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento pressupondo a integração entre eles. A interdisciplinaridade está marcada, ainda por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão” (Bovo, 2009, p.03).

Por isso, segundo Fazenda (2014), não é possível ensinar a abordagem interdisciplinar, mas sim vivê-la. O professor, então, é um ator fundamental nesse processo ao articular teoria e prática sem desfocar da sua própria disciplina. Para que

isso seja possível é fundamental que os educadores colaborem entre si e com os departamentos, identificando oportunidades para integração curricular.

Além disso, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e a formação continuada dos professores são estratégias eficazes para alcançar esse objetivo. Como a proposta deste estudo é abordar literatura e história nesse construto interdisciplinar, observando os critérios apontados por Fazenda (2014), sobre respeito aos conhecimentos dos alunos, faz-se preponderante discutir acerca das relações possíveis entre essas duas áreas no ensino de História.

Almeida e Amador (2019) discutem acerca de propostas interdisciplinares cujas fontes literárias são documentos importantes para o professor de História, além de serem base para produções textuais dos alunos. De acordo esses autores

a interdisciplinaridade se caracteriza como a interligação de saberes entre diferentes disciplinas e áreas de conhecimento. Esta interligação implica em um método de estudo e pesquisa que busca romper com as limitações trazidas por um modelo antigo: o modelo disciplinar, considerado tradicional, o qual consiste na delimitação do conhecimento em disciplinas isoladas e independentes (Almeida; Amador, 2019, p. 102).

Desse modo, ao considerar que há um diálogo e conhecimentos compartilhados por diferentes disciplinas curriculares, é possível enxergar múltiplas possibilidade de prática didáticas no ensino de História.

A interdisciplinaridade no ensino de História é proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), visto que, ao analisar a necessidade de integração de fontes e conhecimentos de outras disciplinas, argumenta-se que essa abordagem amplia a compreensão histórica, enriquece o processo de aprendizado e prepara os estudantes para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm desempenhado um papel fundamental na orientação do ensino no Brasil. Uma das propostas mais significativas dos PCN é a promoção da interdisciplinaridade, que consiste em integrar o ensino de História com outras disciplinas, a fim de enriquecer o processo de aprendizado.

Observa-se, portanto, que a interdisciplinaridade não apenas é coerente com os PCN, mas também é essencial para uma compreensão mais profunda e contextualizada da História.

O ensino de História nos PCN é pensado de maneira integrada com as amplas possibilidades de fontes e conhecimentos trazidos por outras disciplinas e conteúdos e, também, vem reforçando a importância da contextualização dos assuntos tratados. Para isso,

propõe a divisão dos seus conteúdos, no ensino fundamental em eixos temáticos, o que favorece assim a aplicação de uma postura de ensino interdisciplinar. Já tratando mais especificamente sobre as metodologias interdisciplinares, os PCN trouxeram como um de seus temas o volume intitulado “Temas Transversais” pensado justamente para tratar sobre a interação de disciplinas no aprendizado escolar (Almeida; Amador, 2019, p. 104).

Nesse sentido, Redação, Literatura e Língua Portuguesa comungam de um instrumento relevante na construção do conhecimento, o fazer literário, uma arte que envolve premissas da História, como um todo. Trabalhadas em conjunto, motivam os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo e a desenvolverem habilidades de pensamento crítico.

Um dos principais objetivos do Novo Ensino Médio é tornar o ensino interdisciplinar, seja por meio dos conteúdos apresentados na BNCC, seja através dos temas transversais e por meio da aprendizagem baseada em competências e habilidades. Ainda que a implantação dessa proposta esteja passando por uma série de problemas e pouca aceitação da comunidade docente, a intenção do aumento da interdisciplinaridade é o que podemos aceitar como lado positivo do Novo Ensino Médio, trazendo um diálogo entre as disciplinas.

Como metodologia de ensino, é preponderante que o educador impulse os estudantes à problematização dos temas debatidos em aula e possibilite a criação por parte dos alunos da contextualização dos assuntos debatidos. Nesse sentido, há uma aprendizagem dinamizada, que os incentiva a pensar os conteúdos trabalhados em sala de aula por meio de várias perspectivas e abordagens (Almeida; Amador, 2019).

Em uma abordagem interdisciplinar, a História, com suas narrativas ricas e eventos marcantes, oferece um terreno fértil para o desenvolvimento da escrita. Ao explorar eventos históricos e suas causas, consequências e implicações, os alunos podem adquirir uma visão mais clara de como a história é moldada por uma série de fatores, e como esses eventos históricos ainda ecoam em nosso mundo contemporâneo.

A disciplina de Redação, por exemplo, fornece aos alunos as ferramentas necessárias para expressar suas ideias de forma clara e persuasiva. Tal capacidade de articular pensamentos, argumentos e análises é essencial não apenas na vida acadêmica, mas também em qualquer carreira e na cidadania ativa.

Assim, a integração entre o ensino de História e a disciplina de Redação não apenas beneficia os alunos, mas também enriquece o currículo escolar como um todo.

Ao escrever ensaios ou relatos baseados em eventos históricos, os estudantes são desafiados a pensar criticamente, a fazer pesquisas aprofundadas e a comunicar suas descobertas de maneira clara e convincente. Isso não apenas amplia sua compreensão da História, mas também aprimora suas habilidades de escrita.

Uma análise de textos literários ficcionais auxilia na compreensão de contexto e organização social, tornando possível a expansão de saberes e criticidades. Nesse sentido, “(...) entendemos que tanto o texto histórico quanto o texto literário são capazes de construir um discurso de representatividade agregador os quais possibilitam a socialização de ideias” (Almeida; Amador, 2019, p. 108).

De igual modo, ao se envolverem em projetos de pesquisa histórica que exigem a análise crítica de várias fontes, os alunos aprimoram sua capacidade de avaliar a credibilidade das informações e a identificar vieses. Isso é essencial em um mundo onde o acesso à informação é abundante, mas a habilidade de discernir a verdade é crucial.

A escrita histórica, por sua vez, permite que os alunos explorem diferentes perspectivas e argumentos sobre eventos passados, desenvolvendo assim uma compreensão mais matizada e tolerante da história. Isso contribui para sua formação como cidadãos críticos e informados, capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

3.1 DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO HISTÓRICO

Escrever um texto! Essa é a proposta lançada para os alunos no Projeto Didático Contando Histórias da Casa da Torre de Garcia D'Ávila. Pode parecer simples, mas o processo, o gênero escolhido e os procedimentos são do mundo da linguagem escrita, mobilizando aprendizagens que fazem parte do campo do letramento. Campo esse cercado de divergências, segundo Helenice Rocha (2020) o termo que se estabeleceu internacionalmente nas últimas décadas, cujos sentidos estão em disputa e construção.

O vocábulo letramento, segundo Helenice Rocha, evoca o processo e os efeitos de “letrar” a partir da introdução das pessoas – individual e coletivamente - no universo das culturas escritas. Por isso, podemos pensar em um processo que se inicia desde a primeira infância, onde as crianças, em uma sociedade que se utiliza do código escrito, começa a ter contato com as letras e fonemas antes mesmo de começar a

educação infantil e continua nesse processo também após a conclusão do período escolar.

Patrícia Azevedo Basto em “História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento” destaca esse papel inerente da escrita em uma sociedade grafocêntrica desde a primeira infância:

Uma criança que compreende quando o adulto diz: —Olha o que a fada madrinha trouxe hoje! está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (Basto, 2011, p. 18).

Tratando-se essa pesquisa da análise de uma prática pedagógica na disciplina de História, poderíamos pensar o porquê da abordagem, visto que a temática Letramento faz parte das aprendizagens específicas das disciplinas de linguagens.

Pensar letramento dentro das aulas de história é possível ou seria apenas uma incumbência das disciplinas da área de linguagens? Partindo desse ponto, surge a questão de um letramento específico para cada disciplina. Segundo Rocha (2020) seriam os letramentos disciplinares

O letramento disciplinar, entre eles o histórico, faz parte desse conjunto de expectativas e proposições presentes na escolarização. Este é um dos fatores de tensão em torno dessa noção ambígua e disputada em seus sentidos. Quando um professor se queixa que um aluno chega ao 6º ano sem saber ler ou escrever, ele se refere a um letramento específico, anterior ao disciplinar (Rocha, 2020, p. 278).

Essa concepção de um letramento específico de cada disciplina faz com que o processo seja contínuo, no qual o discente não teria esse processo encerrado no início da educação básica, mas teria seu letramento inicial nas séries do Fundamental I, o que chamamos popularmente de alfabetização continuaria nas séries seguintes por meio de uma particularização, de um letramento disciplinar.

Helenice Rocha especifica esse letramento disciplinar da seguinte maneira:

Letramento disciplinar corresponde ao “período” em que o jovem já deverá ter adquirido maior fluência na leitura, escrita e formas de pensar as particularidades escritas do conhecimento disciplinar, tendo cada vez mais e melhor contato com linguagens disciplinares, tendo acesso a linguagens e gêneros que trazem novos e especializados conhecimentos, com características diversas – tais como gráficos, infográficos, narrativas - os quais necessitarão a aprendizagem de

novas e específicas formas de compreender e comunicar (Rocha, 2020, p. 282).

A leitura e a escrita são a base do conhecimento histórico, o que faz com que seja imprescindível a mobilização do letramento para alcançar os objetivos de aprendizagens do Ensino de História. Contudo, esperar que os alunos cheguem ao Ensino Médio com as aprendizagens do campo do letramento prontas para serem usadas nas aulas de história é uma expectativa que por muitas vezes gera frustração no professor desta disciplina.

Desta forma, se torna necessário que o letramento seja uma incumbência também do professor, este responsável por promover esse letramento com objetivos claros que não se encerram na leitura e escrita, mas no próprio conhecimento histórico.

Parte dos pesquisadores do grupo de educação histórica LAPEDUH-UFPR, juntamente com a pesquisadora Isabel Barca - vem fazendo propostas de trabalho pedagógico visando o letramento histórico escolar como caminho para a consciência histórica. Esta visa provocar nos alunos a realização de interpretações, cada vez mais, fundamentadas e elaboradas de aspectos selecionados do passado como narrativas a partir de evidências, e a tomada de conhecimento de outras interpretações, já estabelecidas por historiadores.

As aulas de História, na maioria das vezes, fazem parte do que chamamos de evento de letramento. Segundo Heath (1982, p. 93) “Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. São mobilizadas leituras de material didático, leituras do quadro, elaboração de respostas às questões discursivas e leituras para responder questões objetivas de múltipla escolha. Esses colaboram com o desenvolvimento das práticas de letramento, que são as formas de utilização da leitura e escrita dentro de um evento de letramento.

O desenvolvimento das práticas de letramento na escola é um dos desafios diante da grande quantidade de informações que o corpo discente se depara no mundo virtual. Ambiente esse que faz parte da realidade de muitos estudantes do Ensino Médio.

Marcia Regina Terra (2013) fala da existência de Multiletramentos, nos chamando a reconhecer que existem diferentes tecnologias de escrita para concluirmos que existem múltiplos letramentos, derivando daí, a incontestável noção do letramento como um fenômeno intrincado, com vias de abordagens tão plurais.

Implícito parece estar, então, que o grande desafio que se impõe ao 'letramento escolar' hoje é a formação de um aluno que esteja preparado para o enfrentamento da utilização de novas e incipientes práticas sociais da escrita impostas pelas complexas tecnologias das sociedades contemporâneas que demandam letramentos múltiplos (e multimodais) (Terra, 2013, p. 24).

Esses espaços de múltiplas linguagens, as redes sociais e mídia, são redutos de informações questionáveis. A falta de preparo para analisar essas informações e a falta de habilidade para com os diferentes tipos de gêneros textuais torna os estudantes consumidores das "Fake News". Esse consumo de informações falsas repercute na visão de mundo, na formação de cidadãos, nas escolhas políticas e sociais que esses estudantes farão desde a juventude.

Helenice Rocha trata da formação de leitores exigentes, no que se trata do letramento para evitar a desinformação.

A aprendizagem de uma leitura com o refinamento da crítica histórica, que contextualiza as fontes e a partir disso constrói significados para elas, não só contribui para a aprendizagem histórica, mas, por paralelismo, contribui para a formação de leitores mais exigentes. Em um mundo povoado pelas fake news, aprender a responder às perguntas: quem produziu esse texto? Para quem, quando, em que circunstâncias? Ele está em relação a que outros textos? Contribui para desmontar parte das armadilhas enviadas por Whatsapp e até mesmo na grande imprensa (Rocha, 2020, p. 26).

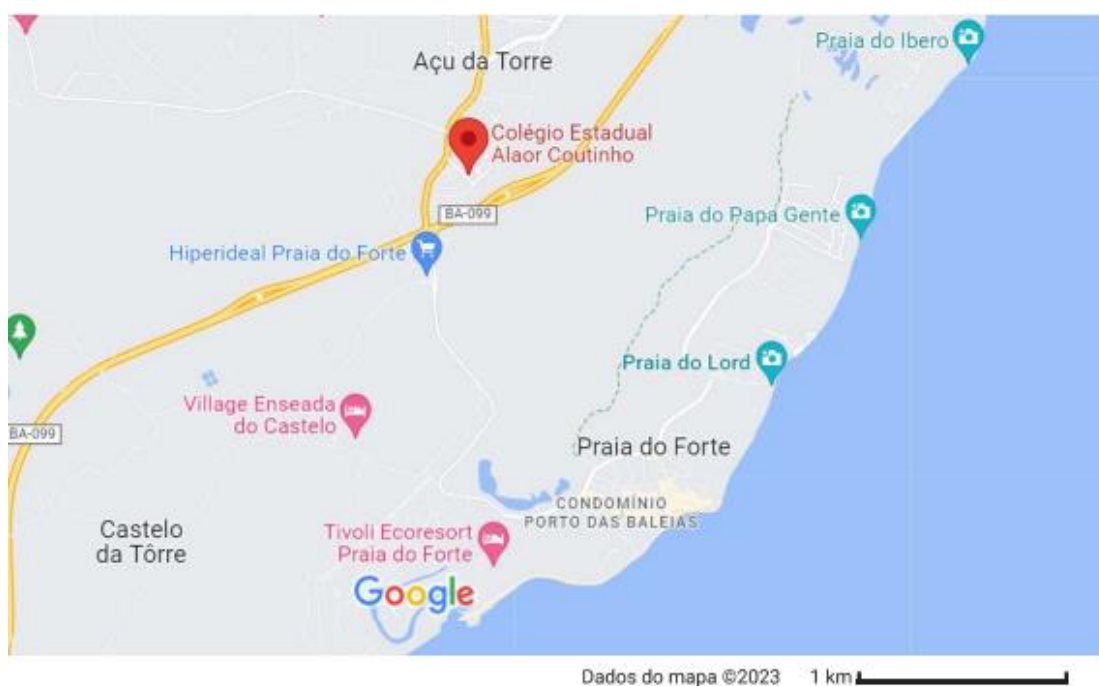
A opção por produção textual, com gênero ficcional ao invés de científico, tem por objetivo diferenciar os diferentes tipos de narrativa e colaborar com a percepção do discente diante dos diversificados tipos de linguagens usadas nos eventos de letramento. Segundo Isabel Barca (2006), é útil insistir no reconhecimento de uma multiplicidade de narrativas,

Apesar da diversidade de produções historiográficas, a História é uma forma de conhecimento sistemático com um determinado conjunto de critérios próprios. Será útil insistir que o reconhecimento de uma multiplicidade de narrativas não significa uma aceitação indiscriminada de todas elas. Existem critérios específicos para justificar as versões históricas. Estes critérios são tacitamente usados para validar uma versão histórica contra versões de outro tipo, ficcionais ou produzidas sob compromissos de interesse prático (político, económico, religioso) (Barca, 2006, p.96).

4 ENCONTRO MARCADO: CONTEXTO E COLABORADORES DA PESQUISA

O Colégio Alaor Coutinho (CEAC), integra a Rede Estadual de Educação da Bahia e está localizado no litoral atlântico do município de Mata de São João, região metropolitana de Salvador. Situado na área litorânea, distante e sem conexão direta por rodovia com a sede do município, as características organizacionais, populacionais e socioeconômicas assemelham-se mais às realidades dos povoados e distritos que pertencem aos municípios de Camaçari e Entre Rios; ambos no território cortado pela BA 099, trecho Linha Verde, no Litoral Norte da Bahia.

Figura 2 - Mapa região em torno do Colégio Alaor Coutinho



Fonte: Google Maps

O CEAC foi inaugurado no ano 1994 com o objetivo de atender as demandas educacionais latentes de pouco mais de uma dezena de comunidades litorâneas e rurais, oriundas dos municípios de Mata de São João, Camaçari, Entre Rios e Itanagra, que com a finalização do ciclo do fundamental I não possuíam unidade escolar na região para continuarem o processo formativo. Diante deste quadro,

restavam apenas a opção de interromper os estudos ou de migrar para centros urbanos; como Salvador e Lauro de Freitas.

A construção desta unidade escolar ocorreu devido às necessidades das populações locais, associadas aos vetores econômicos ligados ao setor turístico projetados para instalações nos anos seguintes neste espaço. A qualificação profissional da população residente se tornou urgente e economicamente sustentável.

Por volta dos anos 2001, o registro de funcionamento para o Ensino Médio foi concedido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, tornando a Escola Estadual Professor Alaor Coutinho em Colégio Estadual Alaor Coutinho, com a ampliação da oferta escolar.

O perfil socioeconômico e cultural da população em geral e dos discentes em especial, passaram por profundas mudanças nos últimos vinte anos. Resultado direto da maior circulação de pessoas oriundas de diversos países e regiões, especulação imobiliária, ampliação do mercado de trabalho, acesso a telecomunicação e transporte, drogas e violência.

Seu atendimento abrange um longo território, em sua maioria rural e de Mata Atlântica, território esse que até por volta de 2004 correspondiam a três municípios, Camaçari, Mata de São João e Entre Rios, possui estrutura de uma escola de grande porte, sendo localizada do lado oposto à praia, na linha verde. A Unidade Escolar é considerada pela secretaria de educação de difícil acesso.

Atualmente o colégio possui apenas Ensino Médio, contemplado pelo ensino em tempo integral no Diurno e Ensino Regular no Noturno. Com cerca de seiscentos alunos matriculados de comunidades em um raio de 40 quilômetros ao seu redor. Passa por um problema de ofertas de vagas e adaptação ao ensino em tempo integral, que não agrada aos alunos, os quais, em sua maioria, gostariam de ter o turno oposto para se dedicar ao trabalho.

A comunidade escolar está inserida em um contexto geográfico em que a principal atividade econômica é o turismo e a hotelaria. Grande parte das famílias da região estão empregadas nos hotéis e resorts ou desenvolvem seus trabalhos autônomos nas praias da Linha Verde. Nos últimos anos a região tem passado por um grande avanço no mercado imobiliário e construção civil, que é outra fonte de emprego para os moradores.

O perfil descrito da comunidade onde a escola está inserida influencia diretamente na educação, no ensino e na educação, especificamente da área de

História, pois muitos dos alunos são inseridos, devido a demanda, muito cedo no mercado de trabalho, e os interesses de aprendizagem dizem respeito apenas no que possa atender o mundo do trabalho, o que impulsiona os docentes a pensarem no ensino que possa despertar outros olhares em nos estudantes.

O Colégio Alaor Coutinho fica em torno de dois quilômetros de distância das ruínas da Casa da Torre de Garcia D'Ávila, uma edificação do período colonial tombada pelo IPHAN em 1937.

Figura 3 – Casa da Torre de Garcia D'Ávila, visão aérea



Fonte: Site Fundação Garcia D'Ávila

Figura 4 - Casa da Torre de Garcia D'Ávila, visão do pátio externo



Fonte: Site Fundação Garcia D'Ávila

As imagens acima mostram o monumento histórico Casa da Torre de Garcia D'Ávila construído entre os anos de 1551 e o século XVII, em diferentes ângulos. Casa da Torre também é um dos atrativos turísticos da região, pois é a primeira edição fortificada das américas com características medievais, chamada, inclusive de Castelo de Garcia D'Ávila. A propriedade é privada e aberta ao público, mediante pagamento de ingresso.

Podemos visitar as ruínas e um museu com peças da época e maquete da Casa da Torre, que é administrada pela Fundação Garcia D'Ávila. A proximidade com esse patrimônio histórico direcionou a temática para essa metodologia. Visto que, foi observado em diálogos anteriores em sala de aula que os alunos não tinham uma identificação com o local, relacionando-o apenas ao turismo. Da mesma forma, não se apropriavam dos aspectos históricos e da importância do local para História da colonização brasileira.

O corpo docente do Alaor Coutinho é composto atualmente por trinta e oito professores, a maioria são efetivos e estão lotados na unidade escolar há mais de dez anos. Foram convidados para participar do Projeto Didático Professores das áreas de linguagens e outras disciplinas de humanas. Os que aceitaram a propostas foram professores das disciplinas de Geografia, Artes, Práticas de Leitura e Escrita e Língua Portuguesa. Entre os objetivos comuns para o desenvolvimento do projeto estava o

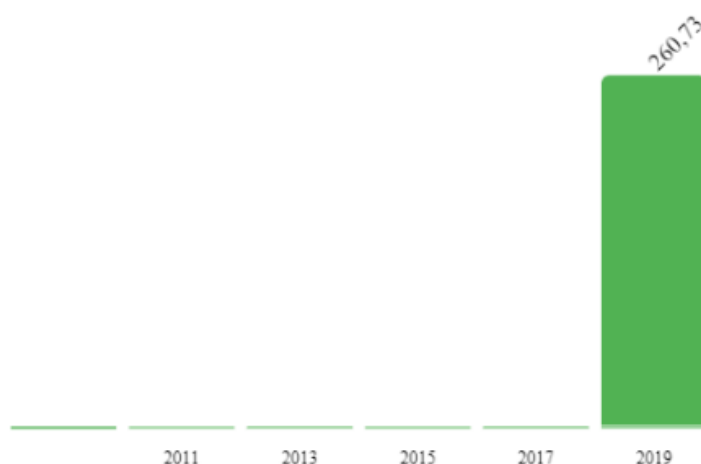
do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita na escola, visto que todos os envolvidos relatavam certa necessidade de fomentar tais práticas.

O Colégio tem recebido melhorias na sua estrutura física, como climatização com ar-condicionado, refeitório, e áreas de convivência, com objetivo de se adaptar à mudança empreendida em 2020, relacionada ao funcionamento em horário integral. Além de encontrar dificuldade de aceitação de boa parte da comunidade escolar que não vê vantagens em permanecer na escola durante dois turnos do dia.

A escola enfrenta também o desafio da melhoria da qualidade da educação, observados os últimos resultados disponíveis pelo governo federal da prova SAEB (2021), que avalia Língua Portuguesa, demonstrando que os níveis de aprendizagem da escola estão abaixo dos níveis federais, fazendo com que a gestão escolar e o corpo docente busquem estratégias de ensino que atendam esse desafio.

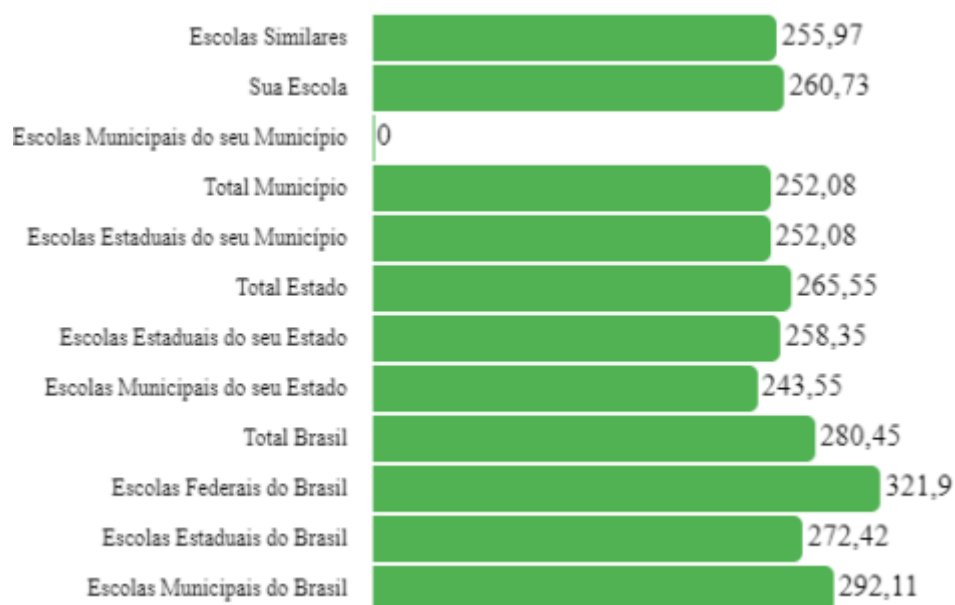
Os dados abaixo mostram a média geral do Colégio Alaor Coutinho, disponíveis no site do INEP, do ano de 2019, o qual mostra que a pontuação da escola em Língua Portuguesa está abaixo do nível federal de proficiência federal. Apresenta que a escola está acima da média de outras escolas da Bahia, o que leva a pensarmos que é um problema da Rede Estadual de Educação do Estado. Contudo, os dados levam a escola a mobilizar-se em busca de melhorar a aprendizagem dos alunos em língua portuguesa.

Gráfico 1 - Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa: Colégio Alaor Coutinho



Fonte: Inep, 2019

Gráfico 2 - Tipos de escolas



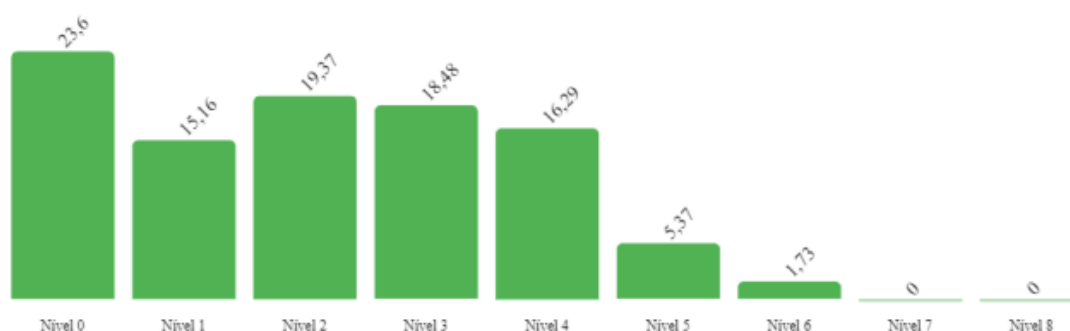
Fonte: Inep, 2019

Tabela 1 - Níveis

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Sua Escola	23.60%	15.16%	19.37%	18.48%	16.29%	5.37%	1.73%	0.00%	0.00%
Escolas Similares	28.40%	17.54%	17.08%	16.50%	11.88%	6.29%	2.11%	0.19%	0.00%
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Total Município	29.46%	18.37%	19.97%	15.01%	10.65%	5.58%	0.95%	0.00%	0.00%
Total Estado	25.29%	14.57%	16.49%	15.77%	12.98%	9.27%	4.47%	1.13%	0.02%
Total Brasil	17.14%	11.83%	15.19%	17.00%	16.54%	13.26%	7.11%	1.85%	0.08%

Fonte: Inep, 2019

Gráfico 3 - Percentuais dos níveis



Fonte: Inep, 2019

Tabela 2 - Descrição do Nível

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 225	O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes da 3ª série com desempenho menor que 225 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Os estudantes provavelmente são capazes de: identificar elementos da narrativa em histórias em quadrinhos; Reconhecer a finalidade de recurso gráfico em artigos; Reconhecer a relação de causa e consequência em lendas; Inferir o sentido de palavra em letras de música e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas; Reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas em letras de música e crônicas; Reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre pronome e seu referente em artigos e reportagens; Inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em artigos de opinião; Identificar a finalidade de relatórios científicos; Reconhecer relações de sentido marcadas por conjunções, a relação de causa e consequência e a relação entre o pronome e seu referente em fragmentos de romances; Reconhecer o tema de uma crônica; Reconhecer variantes linguísticas em artigos; Reconhecer o sentido e o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em contos, artigos e crônicas; Reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em diferentes textos; Reconhecer informação, o sentido e o efeito de sentido produzido por expressão em reportagens e tirinhas.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em infográficos, reportagens, crônicas e artigos; Identificar o argumento em contos; Identificar a finalidade e a informação principal em notícias; Reconhecer a relação entre os pronomes e seus referentes em contos; Reconhecer elementos da narrativa em contos; Reconhecer variantes linguísticas em contos, notícias e reportagens; Reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em poemas; Reconhecer ideia comum e opiniões divergentes sobre o mesmo tema na comparação entre diferentes textos; Reconhecer ironia e efeito de humor em crônicas e entrevistas; Reconhecer a relação de causa e consequência em piadas e fragmentos de romance; Comparar poemas que abordem o mesmo tema; Diferenciar fato de opinião em contos, artigos e reportagens; Diferenciar tese de argumentos em artigos, entrevistas e crônicas; Inferir informação, sentido de expressão e o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos em crônicas; Inferir o sentido decorrente do uso de recursos gráficos em poemas; Inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal e o efeito de humor em tirinhas.

Nível 5 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em resumos; Identificar a informação principal em reportagens; Identificar elementos da narrativa e a relação entre argumento e ideia central em crônicas; Reconhecer a finalidade de propagandas; Reconhecer variantes linguísticas e o efeito de sentido de recursos gráficos em crônicas e artigos; Reconhecer a relação de causa e consequência e relações de sentido marcadas por conjunções em reportagens, artigos e ensaios; Reconhecer o tema em poemas; Diferenciar fato de opinião em resenhas; Inferir o sentido de palavras e expressões em piadas e letras de música; Inferir informação em artigos; Inferir o sentido de expressão em fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer efeitos estilísticos em poemas; Reconhecer ironia e efeitos de sentido decorrentes da repetição de palavras em sinopses; Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo tema, na comparação entre diferentes textos; Reconhecer finalidade e traços de humor em reportagens; Reconhecer o efeito de sentido do humor em tirinhas; Reconhecer o tema em contos e fragmentos de romances; Reconhecer relação de sentido marcada por conjunção em crônicas; Inferir informação e tema em reportagens, poemas, histórias em quadrinhos e tirinhas; Inferir o sentido e o efeito de sentido de palavras ou de expressão em poemas, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar a ideia central e o argumento em apresentações de livros, reportagens, editoriais e crônicas; Identificar elementos da narrativa em crônicas, contos e fragmentos de romances; Identificar ironia e tema em poemas e artigos; Reconhecer relações de sentido marcadas por conjunção em artigos, reportagens e fragmentos de romances; Reconhecer a relação de causa e consequência em reportagens e fragmentos de romances; Reconhecer o efeito de sentido de recursos gráficos em artigos; Reconhecer variantes linguísticas em letras de música e piadas; Reconhecer a finalidade de reportagens, resenhas e artigos; Inferir efeito de humor e ironia em tirinhas e charges.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 400	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer o efeito de sentido resultante do uso de recursos morfosintáticos em artigos e letras de música.

Fonte: Inep, 2019

Os dados chamam a atenção, pois 23,6% dos alunos ficaram no nível 0 de Proficiência em Língua Portuguesa, segundo a prova SAEBE, não demonstra habilidades elementares a que deveria apresentar nessa etapa escolar. Uma porcentagem muito significativa de alunos estava nesse parâmetro. Outro dado significativo é a não pontuação dos alunos no nível 7 e 8, em que no nível 7 espera-se que os alunos identifiquem elementos da narrativa em crônicas, contos e fragmentos de romances; Identificar ironia e tema em poemas e artigos; Reconhecer relações de sentido marcadas por conjunção em artigos, reportagens e fragmentos de romances. Justamente são os critérios que atende a proposta do Projeto Didático Contando Histórias da Casa da Torre de Garcia D'Ávila.

As medidas tomadas para melhorar os índices apresentados pelo SAEBE foram o incentivo ao corpo docente às propostas didáticas que favoreçam o letramento por meio das leituras e produção textual. O colégio conta com o advento de oficinas artísticas e esportivas, disponíveis para os discentes e docentes. As oficinas são nas área de música, judô e desporto. Essas ações têm tornado o ambiente em um espaço propício à criação e arte.

Até aqui nós tratamos dos conceitos que nortearam essa pesquisa, no próximo capítulo trataremos da experiência vivida na prática, por meio do Projeto Contando

Histórias da Casa da Torre de Garcia D'Ávila. No próximo também consideramos os resultados dessa experiência e seus desdobramentos para a comunidade escolar.

4.1 O SENTIDO DE PRODUZIR LITERATURA A PARTIR DA HISTÓRIA

A primeira vez que pensei em usar essa metodologia, o objetivo principal era gerar interesse dos alunos nas aulas de História. Faz parte de uma preocupação própria em minha prática docente. Essa motivação dos alunos em aprender, e nem sempre acertamos nas estratégias, mas quando conseguimos, os resultados são significantes e de tamanha satisfação.

Nas duas últimas décadas com o advento das tecnologias da informação, nós docentes destinamos nossos esforços em pensar, aprender e utilizar os novos recursos disponíveis para a educação. Com a emergência da Pandemia de Covid 19, em 2020, intensificou-se ainda mais esse uso. Por vezes pensei que é preciso fazer um movimento duplo no sentido de ir e vir no uso das novas tecnologias, pois a utilização dos eletrônicos já faz parte do contexto diário dessa geração e está, cada vez mais, preenchendo a rotina deles.

O Projeto Didático Pedagógico foi uma junção do “Desafio era uma vez” e a realidade do Alaor Coutinho. O espaço escolar em que a pesquisa foi desenvolvida, a comunidade na qual está inserida, são muito importantes para compreensão dos resultados dela.

No meu lugar de docente também desenvolvi o projeto e analisei constantemente os resultados dentro do contexto juntamente com os discentes, o que faz dessa pesquisa participante. Segundo Schmidt (2006), falar acerca da pesquisa participante é falar também sobre a pesquisa etnográfica, pois

o termo participante sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor. Desde as primeiras experiências etnográficas, pesquisador e pesquisado foram, para todos os efeitos, sujeitos e objetos do conhecimento e a natureza destas complexas relações estiveram, e estão, no centro das reflexões que modelam e matizam as diferenças teórico-metodológicas (Schmidt, 2006, p.14).

O método etnográfico é complexo e possui relação intrínseca com a disciplina antropológica. É adotado num momento particular dentro das ciências humanas e

sociais, no qual cada uma delas procura renovar ou enriquecer suas tradicionais formas de apreensão da realidade. Em uma pesquisa, o método é a maneira com a qual nos aproximamos da realidade a fim de estudá-la e melhor compreendê-la (Magnani, 2002).

Nesse sentido, parte-se de um princípio teórico e passa-se à imersão entre os sujeitos da pesquisa, o que se configura no denominado “trabalho de campo”. Só após o contato com aqueles que determinam as conclusões as quais o trabalho pode chegar é que se torna possível a escrita da pesquisa e o confronto entre aquilo que foi estudado na teoria e os resultados encontrados na prática.

Entretanto, não se pode confundir a pesquisa de campo com a etnografia. Ir ao campo demanda coletar amostras, algo mais técnico. Fazer estudo etnográfico demanda co-residência, observação sistemática, interlocução efetiva (língua nativa), uma mistura de aliança, cumplicidade, amizade, respeito, coerção e tolerância (Clifford, 1999). Assim, o trabalho com essa metodologia remete ao estabelecimento de relações sociais com os indivíduos estudados. É nessa relação que consiste o principal quesito da pesquisa etnográfica: o trabalhar com pessoas (Frehse, 2011). Pode-se afirmar, assim, que fazer etnografia é uma tarefa densa.

A etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares, inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar /.../ Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos... (Geertz, 1989, p.20).

Nesse sentido, a pesquisa participante é uma metodologia que revoluciona a abordagem tradicional da pesquisa científica. Ao invés de se limitar à observação distante e à coleta de dados passivos, ela envolve ativamente os participantes no processo de pesquisa. Assim, a pesquisa participante não é apenas uma técnica, mas uma filosofia de pesquisa que coloca as pessoas no centro do processo. Ela reconhece que aqueles que estão mais próximos de um fenômeno são os mais qualificados para compreendê-lo. Portanto, essa metodologia busca envolver os participantes como parceiros, colaboradores e co-pesquisadores.

Segundo Brandão (1981), a história da pesquisa participante é relativamente nova e passou por muitos momentos de descredibilização científica, visto que envolve

diretamente o papel do pesquisador com seu campo de investigação. Ele sintetiza sua formação na América Latina do seguinte modo:

a) As diferentes propostas e experiências surgem mais ou menos ao mesmo tempo, entre as décadas dos anos 60 e 80 em poucos lugares do Continente, mas em pouco tempo elas se difundem por toda a parte. b) Elas se originam dentro de diferentes unidades de ação social que atuam de preferencialmente junto a grupos ou comunidades populares; c) Em sua maioria elas serão postas em prática dentro de movimentos sociais populares emergentes, ou se reconhecem estando a serviço de tais movimentos. d) Elas herdam e re-elaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social através da pesquisa científica. Não existe na realidade um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante (Brandão, 1981, p.17).

Nesse sentido, entende-se que o método científico da pesquisa participante é uma abordagem de pesquisa social que valoriza a participação ativa e colaborativa dos sujeitos da pesquisa em todo o processo de investigação. Esta metodologia é frequentemente associada às ciências sociais e humanas e tem sido amplamente utilizada para entender e abordar questões sociais complexas, como as práticas de ensino.

Tal estratégia pode se mostrar desafiadora na medida em que denota a cooperação e colaboração entre os participantes que precisam trabalhar juntos de forma colaborativa ao longo de todo o processo de pesquisa. Isso cria uma parceria em que ambas as partes aprendem e se beneficiam mutuamente. E não somente os envolvidos diretamente, mas toda a sociedade, visto que um dos objetivos da pesquisa participante é a transformação social ao buscar não apenas entender as questões sociais, mas também identificar soluções e promover mudanças. Desse modo,

A pesquisa participante deve ser encarada como um instrumento de trabalho não menos confiável e rigoroso do que a pesquisa acadêmica, pelo de se propor como uma atividade mais coletiva, mais participativa e mesmo mais popular. E um instrumento de conhecimento sistemático da vida social é menos científico por pretender realizar no interior das experiências prática das “causas populares”, algumas novas integrações e interações entre esferas de competência científica, pedagógica, ética e política. E é a própria maneira como um destes vetores da ação social vem a ser mais ou menos enfatizado, em cada caso concreto, aquilo que estabelece diferenças importantes entre os vários estilos participativos de investigação social (Brandão, 1981, p. 16).

Uma das principais vantagens da Pesquisa Participante é que ela enriquece a qualidade da pesquisa. Os participantes trazem conhecimentos e perspectivas únicas para o estudo, permitindo uma compreensão mais completa e contextualizada do fenômeno. Além disso, a participação ativa dos sujeitos da pesquisa torna os resultados mais relevantes e aplicáveis à vida real.

De igual modo, ocorre o empoderamento das comunidades e grupos estudados ao reconhecer a expertise local e valorizar a voz das pessoas. Isso não apenas fortalece a autoestima das comunidades, mas também as capacita a serem agentes de mudança em suas próprias realidades, configurando assim o “pensar no outro” (Brandão, 1981, p.23).

Outro aspecto importante é que a pesquisa participante contribui para a transformação social. Ela não se limita a observar passivamente, mas busca identificar problemas e desafios em conjunto com os participantes. Isso cria um senso de responsabilidade compartilhada e promove a busca por soluções práticas.

4.2 CONSTRUINDO LITERATURA A PARTIR DA HISTÓRIA

O Projeto Didático Contando Histórias da Casa da Torre de Garcia D’Ávila foi pensado e elaborado por quatro professores. Sugerido por mim, pesquisadora deste trabalho, como espaço de apreciação do objeto dessa pesquisa, contudo, com apoio e por interesse dos colegas docentes de outras áreas.

Ao convidá-los para construção, demonstraram interesses que me são comuns e específicos da disciplina escolar de cada um deles, e ao longo dos projetos fomos ajustando a participação de todos os envolvidos e configurando o projeto para atender as demandas dos professores participantes.

Foi descrita cada etapa do Projeto, primeiramente destaco que a construção coletiva se deu nos encontros de AC (atividade complementar) presencial, o que gerou um pouco de dificuldade, pois os encontros entre os professores da Rede Estadual da Bahia são feitos separados por área em dias diferentes, as terças-feiras encontraram-se os professores das disciplinas da Área de Humanas, as quartas-feiras os professores das disciplinas da Área de Linguagens e quinta-feira os professores das disciplinas da Área de Exatas.

Visto que a proposta do projeto é interdisciplinar, esse encontro entre os professores precisou ser articulado de maneira que conseguimos nos encontrar,

contudo os recursos de comunicação das redes sociais favoreceram a comunicação para o adiantamento da proposta.

As turmas escolhidas para o desenvolvimento do projeto foram duas, ambas do 1º ano e do horário integral. Os critérios para escolha das turmas foram vários, entre eles, em primeiro esteve o 1º ano do Ensino Médio, devido ao interesse em prosseguir com as propostas de investimento no letramento a longo prazo nas séries seguintes.

Outro fator preponderante foi que esta turma em especial não começou o Ensino Médio durante a emergência da pandemia de Covid19, pois não queríamos ter os resultados baseados nas particularidades desse momento para a educação, apesar de termos ciência que toda a seara da educação sofreu consequências do longo período sem aula.

Outro critério foi o fato da turma escolhida fazer parte daqueles que estudam em horário integral, devido ao objetivo de oferecer uma atividade diferenciada a essas turmas, em que os alunos apresentam por muitas vezes insatisfação com a quantidade de horas que passam na escola. Eles chegam às 8h da manhã e saem às 15h, com intervalo de 1h30 de almoço, totalizando sete horas no espaço escolar.

Uma dificuldade geral dos professores são as aulas após o almoço, momento em que os alunos demonstram pouco interesse em permanecer na escola. Dentre essa particularidade das turmas de horário integral está a grade curricular que oferece uma carga horária mais ampliada para as aulas de história (duas semanais) diferente do Novo Ensino Médio, e aulas de práticas de escrita, que permitiu o desenvolvimento do projeto.

Os participantes do projeto foram os alunos de cada uma das turmas, pois o projeto foi inserido nos planejamentos das disciplinas envolvidas e como parte do processo avaliativo da unidade didática. O desenvolvimento das atividades foi durante os horários das aulas. Tanto a aula de campo, como a de produção textual foram parte integrante do planejamento das minhas aulas e dos colegas docentes envolvidos no projeto.

O Projeto foi pensado em três grandes etapas, de maneira geral, chamamos a primeira de etapa do conhecer; a segunda etapa, do produzir; e a terceira, a de analisar. Dentro de cada uma delas tivemos sub etapas que precisaram ser ajustadas sempre diante das necessidades da rotina escolar e demandas que foram surgindo ao longo do desenvolvimento. Mesmo com a flexibilidade exigida dentro de uma

proposta desenvolvida em um contexto de sala de aula, ao replicá-la eu ainda faria outros ajustes, baseado na experiência vivida, nos resultados e na resposta dos alunos.

Na primeira etapa, destinamos a apresentação do projeto, aulas e pesquisas do conteúdo necessários em cada disciplina. Em História fizemos pesquisas sobre a História, Produção historiográfica, fontes históricas. Esses são conteúdos próprios do currículo do 1º ano do Ensino Médio. Essa primeira parte tinha como objetivo que os discentes conhecessem a história como ciência para que compreendessem a particularidade do texto produzido por eles.

Sobre a Casa da Torre, começamos com o levantamento do conhecimento prévio dos estudantes depois fomos em uma aula de campo para o local da pesquisa. Muitos deles relatavam nunca ter ido até o espaço em questão com esse objetivo, mesmo morando próximo às ruínas.

Figura 5 - Aula de campo



Fonte: Autoria própria

*Os alunos do Colégio Alaor Coutinho em visita de campo, ao Casa da Torre de Garcia D'Avila ele conhecerem de perto o cenário que se tornou tema para os textos.

Figura 6 - Observações na aula de campo



Fonte: Autoria própria

*Alunos observando a maquete da Casa da Torre no período em que ela ainda era habitada pela família Garcia D'Ávila no auge do seu poder econômico.

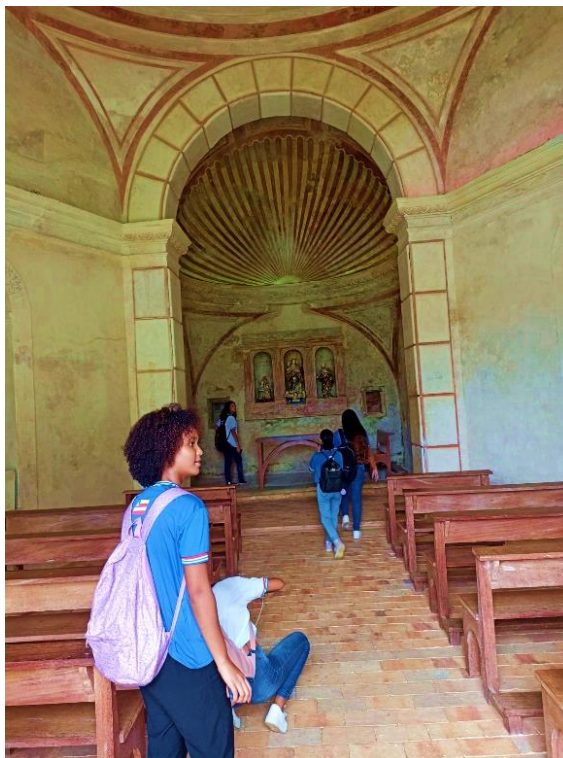
Figura 7 - Observações na aula de campo 1



Fonte: Autoria própria

*Alunos observando as peças disponíveis no acervo do Museu que fica na casa da Torre Garcia D'Ávila.

Figura 8 - Observações na aula de campo 2



Fonte: Autoria própria

*Visita ao interior da Capela da Casa da Torre construída no século XVII.

Atualmente a visita é mediada por recursos tecnológicos que dispensam a necessidade de guias e explicações com informação sobre o local. Contando com código QR para acessar áudios com informações e lousas interativas, durante a aula eles fizeram anotações e registros fotográficos do local, compartilhados na aula sobre a Casa da Torre que tivemos na escola. Nas disciplinas de linguagens foram ministradas aulas sobre gêneros textuais. Foram apresentados os diferentes tipos de gêneros e suas características. Ainda, a professora de geografia ministrou aulas sobre a geografia da região.

Após essa etapa, começamos a construção do texto com a divisão das equipes, compostas de cinco alunos. Durante as duas aulas de História, após o almoço, as equipes se reuniam e discutiam, escreviam. Eu ficava disponível para que eles tirassem as dúvidas e ainda podiam pesquisar sobre o tema.

Ao final das aulas era feita a análise, por mim, de cada texto momento em que eram feitas as sugestões referentes à parte histórica do texto. As correções ortográficas não eram feitas nessa primeira etapa com o intuito de não limitar a escrita e o interesse deles pelo texto.

Foram feitas ao todo quatro semanas de escrita nas aulas de história, ao fim eles transcreveram para a folha oficial o texto considerado finalizado. Foram produzidos um total de 12 textos, estes foram entregues as professoras da disciplina Prática de Leitura e Escrita, que indicou as correções ortográficas e melhorias necessárias para se enquadrarem no gênero textual sugerido. As correções sugeridas foram feitas de forma não mais manuscritas, mas digitadas, usando os *notebooks* disponíveis na escola.

Concluindo a digitação, os alunos foram convidados a analisar seus próprios textos, destacando quais aspectos dos textos eram históricos e quais eram ficcionais. As leituras dos trabalhos foram feitas na sala de aula para os demais alunos, momento em que eles destacavam aspectos da pesquisa. Foi feita também uma leitura para o restante da escola, pois os textos foram utilizados nos Projetos estruturantes da SEC-BA. Na modalidade TAL.

Figura 9 - Apresentação dos textos para os Projetos Estruturantes – Tal



Fonte: Autoria própria

Na fotografia acima as alunas estão lendo o texto de autoria, na seletiva escolar do Projeto TAL (tempo de arte literária), da Secretaria de Educação.

Ao fim desse processo, alguns textos produzidos foram organizados em um arquivo em PDF. A escola disponibilizou para leitura dos demais alunos. Dentre os textos produzidos tivemos níveis diferentes de qualidade em relação a presença de conhecimento histórico, também no que diz respeito a correspondência ao gênero e norma culta da linguagem. Contudo, como o projeto tem um prazo específico para cumprir certas lacunas de aprendizagem, identificadas em alguns textos, serão recompostas em outras oportunidades.

Os discentes participantes responderam também um questionário por meio do *Google Forms*, que serviu para analisar espectros dos discentes sobre a metodologia e suas aprendizagens durante o processo. Para analisarmos o resultado dessa experiência, foi usada parte dos textos dos alunos e as respostas do formulário. Foram selecionados três textos para análise, outros serão colocados nos anexos. Ao final dos textos farei um diagnóstico sobre aprendizagens e os limites alcançados.

Texto 1:

A última luta

Há histórias que se perdem no tempo, essa acontece bem aqui, na Bahia!

O vento é fresco, o ar é tropical, onde estamos em Praia do Forte. No alto da colina que se encontra uma grande construção o castelo Garcia d'Ávila.

Essa primeira construção portuguesa era uma instalação militar que ficava entre a Bahia e o Maranhão, muitos anos depois da casa da torre o castelo Garcia d'Ávila, foi a única construção baseada no estilo medieval da América Latina e foi a moradia da família mais rica e poderosa, dona de escravos.

Baptista nasceu em 1795, sua mãe era uma escrava de confiança da família Garcia d'Ávila. Seu pai, uma lenda viva, vencedor de várias batalhas que libertaram escravos, mas acabou morrendo cinco anos após o nascimento do seu filho, numa batalha naval em 1800, para libertar os escravos do Haiti.

Quando criança, Baptista aprendeu que ele nasceu para servir a família Garcia d'Ávila, mesmo sendo espancado, humilhado e ridicularizado pelos filhos de seus donos, ele nunca abaixava a cabeça e sentia no seu coração que estava predestinado a algo maior.

No auge de sua adolescência, sua mãe havia morrido por uma doença trazida pelos brancos, fazendo Baptista criar uma enorme raiva pelos donos de escravos.

Tornou-se homem, era açoitado todos os dias nas plantações de cana de açúcar e algodão, marcando não apenas seu corpo como também sua alma.

Alguns anos depois, ele conheceu Zeca, escravo que vinha de muito longe, ele dizia que existia um lugar de paz com campos férteis e verdejantes, lugar esse que não existia homens donos de outros.

Isso despertou um desejo em Baptista que iniciou seu plano de fuga do castelo; primeiro, ele começou a ser o melhor no que ele fazia, colhendo mais de 300 kg de cana de açúcar e algodão, fazendo com que os donos dele dessem mais atenção aos escravos que colhiam menos. Com isso, ele conseguiu roubar roupas, enxadas e até uma faca que era usada para cortar carne. Na noite da sua fuga ele conseguiu sair do castelo e fugir mata adentro. O que fez seu dono ficar enfurecido e por seus cães para o caçar, e foi muito fácil alcançar Baptista com seus cavalos e cães de caça. Baptista foi encurralado em uma ponte.

- Baptista, Baptista renda-se agora e eu não vou te machucar tanto. Disse Pedro apontando sua arma para cabeça do mesmo.

Em um ato só, Baptista sobe o parapeito da ponte e grita:

- Ou eu vou ser livre ou eu vou morrer.

Pulando da ponte e fugindo pela correnteza do rio e sendo deixando em margem distante e se escondendo na mata fechada. Agora ele pode colocar seu plano em prática e lutar assim como seu pai lutou, e levar todos os escravos para esse lugar sem guerras e sem escravidão.

Ao longo dos anos, Baptista construiu um pequeno exército e libertou vários escravos, ajudando até na independência da Bahia em 1822.

Isso criou muito ódio no seu antigo dono Pedro Garcia D'ávila II, o verdadeiro assassino do seu pai, que mandou vários assassinos para matar Baptista ao longo dos anos.

Em uma de suas fugas de Pedro ele encontra um quilombo onde se abriga e conhece Galileia, mãe do quilombo. Eles se apaixonam. Tornou-se sua maior parceira nas lutas. Em 1832 os assassinos chegaram aonde ele estava escondido e mataram o amor de sua vida na sua frente. Os assassinos capturam Baptista e o levam de volta para o castelo.

Com a morte de sua esposa, Baptista ficou triste e já havia desistido de tudo, mas ele ouviu uma suave voz no seu ouvido:

- Não desista, meu filho! volte e lute!

Isso trouxe um novo ânimo para Baptista, que escapa da cela, matando os guardas e indo atrás de Pedro para se vingar pela sua amada.

Eles estavam lá, em frente ao castelo, com o vento soprando em seus cabelos, um segurando apenas um bastão e o outro com cinco homens ao seu lado segurando uma espada passada de geração em geração pronta para acabar com Baptista.

A luta durou cerca de 20 minutos, com Baptista deitado na grama e seu sangue escorrendo pelo chão da igreja, olhando para o céu, Baptista lembra da sua mãe sua maior conselheira, sua esposa e todos os escravos que ele libertou, parecia tudo perdido Pedro havia perdido seus 5 homens e um braço, mas continuava rindo, feliz por estar ganhado mas para a tristeza dele, um grande exército subia a colina do castelo, era Zeca com um grande exército de ex-escravos indo em direção de Pedro para mata-lo. Não havia mais saída e Pedro morre ali mesmo a flechadas.

Baptista sangrando, agradece a Zeca e enfim morre em frente à igreja, deixando apenas a mensagem de que existia um lugar melhor.

Em 1835 o castelo foi abandonado, tornando-se uma grande ruína e em 1938 foi finalmente tomado pelo IPHAN. Baptista nunca foi esquecido e até hoje seu espírito vaga pelas ruínas sombrias, a espera de um mundo melhor sem guerras e sem escravidão.

O Texto 1, intitulado de “A última luta” foi a produção de quatro alunos da turma do 1º ano B Integral. Encontramos no texto aspectos históricos e ficcionais. Eles optaram por criar personagens imaginários e mencionar alguns reais e trabalhar com elementos do contexto histórico.

Os elementos históricos que aparecem no texto são a descrição da Casa da Torre e sua função no período da colonização, as atividades econômicas do período colonial, a escravidão, e como principal temática, a resistência dos escravizados.

TEXTO 2:

A revolta de Django e Dandara

A tarde começa, na casa da torre, em pleno século XVI, três militares do batalhão estavam observando o mar do lugar mais alto do castelo, à procura de invasores. José o militar mais velho, avistou um navio em direção à costa, logo exclamou:

-Avisem ao senhor Garcia!

Rapidamente, acenderam fogo, como aviso para Tomé de Souza. Django, um dos escravos que estava trabalhando na lavoura, escutou a conversa dos militares. Em meio a escuridão da noite, enquanto não tinha vigias, ele compartilhou a informação para com os demais escravos. A opressão de Garcia D’ávila tinha atingido níveis insuportáveis e estavam decididos a pôr um fim nisso. Dandara, uma jovem escrava, bolou um plano de fuga e todos se organizam para a próxima noite.

Quando a manhã surgiu, a tropa militar recebeu ordem de Tomé de Souza para servir reforço a Salvador, exceto os três militares que vigiavam a costa e os escravizados que estavam acorrentados no porão. Durante a noite, Álvaro, o militar mais novo entre eles, vigiava os escravizados no porão. Enquanto isso, José e Pedro, os outros dois militares, vigiavam a costa. Dandara então viu a oportunidade de colocar o seu plano em prática. Ela começou a seduzir o militar, com a sua beleza irresistível e sua voz doce, enquanto Álvaro estava encantado com Dandara, Django furtivamente aproximou-se por trás dele e enforcou-o com a corrente onde suas mãos estavam acorrentadas, após executarem Álvaro, Django pegou as chaves em seu bolso e soltou os outros escravizados que ali estavam acorrentados.

Com a liberdade em suas mãos, viram apenas uma opção de fuga. Rapidamente fugiram, se escondendo nas densas matas próximas. Lá construíram um refúgio, um lugar de esperança onde a liberdade era real.

Sob a liderança de Django, um quilombo floresceu ali, tornando um refúgio para todos que buscavam escapar da escravidão. A história do Quilombo da Esperança foi testemunho de que a luta pela liberdade, mesmo em condições mais diversas, podia triunfar.

O Texto 2, “A revolta de Django e Dandara”, os personagens são ficcionais e os elementos históricos apresentados são a função da Casa da Torre, escravidão e resistências dos escravizados, invasões ao território da América Portuguesa, formação de quilombos.

TEXTO 3:

Ardentemente

Em uma era passada, apaixonei-me por um jovem, o qual se chamava Garcia D'Ávila, o meu senhor. Pertencíamos a etnias e classes sociais diferentes, nosso amor se tratava de algo aparentemente impossível.

Lembro-me de observá-lo constantemente, esse hábito me fez memorizar até mesmo as suas mudanças diárias de humor, ele não era o homem ideal, afinal ele era o responsável pelo sofrimento do meu povo, mas imaginá-lo ao meu lado me tirava o fôlego e apagava as lamparinas da sanidade.

D'Ávila tinha conhecimento sobre a minha etnia, uma indígena batizada que atendia por Francisca Rodrigues e, impressionantemente, não demonstrava interesse em minha origem, diferente dos outros homens brancos que me olhavam com repulsa.

Recordo-me perfeitamente da primeira vez que a vi, afinal seria humanamente impossível esquecê-la, entre todas as mulheres somente ela chamou minha atenção. Naquele dia meu corpo paralisou perante tamanha exuberância, meu olhar fixou em sua imagem, aquela mulher exalava doçura, seus olhos eram fascinantes, seus cabelos, negros como ébano. Apesar de possuir consciência sobre as consequências geradas por conta desse amor, eu estava disposto a arriscar tudo para ter aquela mulher ao meu lado.

Coisa alguma tornou-se como outrora, o encontro ardente de nossos olhares, me vinha a mente com extrema constância durante todo o dia, à noite sua imagem invadia meus pensamentos e me retirava o sono.

Enfim reuni coragem, chegou-se a hora de demonstrar meus sentimentos por Francisca. Planejei-me durante meses até a chegada desse momento, pus o melhor traje, o perfume mais nobre e os melhores adereços para encantá-la, por fim parti ao seu encontro. Avistei-a próxima ao canavial, deslumbrante como sempre, naquele instante, o sol aparentava brilhar mais forte porém a resplandecência de Francisca se sobrepunha ao supremo astro, prossegui em sua direção enfrentando a ansiedade que me consumia, perto o bastante chamei-a para conversar, enquanto os outros serviçais me observavam.

Francisca acompanhou-me até próximo uma das entradas da casa da torre, onde a vista direcionava-se ao mar, perante aquele belo horizonte confessei meus sentimentos a Francisca, contei que em vão

tenho lutado, mas nada consegui, que meus sentimentos não poderiam ser reprimidos, e que precisava que me permitisse dizer-lhe que eu a admiro, e a amo ardentemente. Após aquele instante observei os olhos de Francisca, os quais reluziam como as constelações em uma noite estrelada, inesperadamente, sem expressar qualquer relutância, a doce senhorita presenteou-me com um singelo beijo, o qual expressava a mais pura reciprocidade.

Conforme o passar do tempo, o meu amor por Garcia se expandia, me dominando por inteira, o que outrora tratava-se de uma paixão oculta, tornou-se um amor aparente. Não se fazia mais necessário observá-lo às escondidas, pois agora o observava de perto por tempo indeterminado.

Adquiri um novo hábito, conversar com Garcia agora se tratava do meu passatempo predileto, poderia passar horas a fio ouvindo suas histórias. Certa feita, contou-me como viera, para essas terras, dissera que havia chegado ao Brasil na comitiva do primeiro governador geral, que se chamava Tomé de Souza, em 29 de março de 1549. Contou-me sobre a casa da torre, a qual foi erigida em 1551, no alto da colina de Tatuapara, a mesma se tratava da primeira edificação fortificada e única construção das Américas com características medievais. Uma de suas informações chamou minha atenção e me enchera os olhos, Garcia contou-me seu nome completo, Garcia de Souza de Ávila, esta era a denominação do cúmulo do meu amor.

Chegou-se a ocasião, não tardarei mais, pedirei sem demora a mão de Francisca em casamento. Como esperado, Francisca aguardava ansiosamente por meu pedido e sem demora, respondeu-me com um "sim" repleto de doçura.

O casamento fora consumado e logo alegrei-me com a notícia que Francisca carregava dentro de si o fruto do nosso amor, em breve seríamos três. Sucederam-se os meses e as dores se evidenciaram, em poucas horas conheceria o meu primogênito, aquele que fora gerado pelo meu primeiro amor, D'Ávila, o homem que tanto amo.

A princípio tudo ocorrera bem, as parteiras e outros serviçais executavam suas funções, mas, inesperadamente, trouxeram-me a notícia, Francisca não reagira conforme o esperado, seus sinais vitais encontravam-se em decadência, com voracidade a tristeza me dominou, o ar tornou-se espesso, o mundo se fez acrómato. Sem tardar trouxeram-me uma última notícia, Francisca jazia morta, não resistira ao parto; no exato instante meu corpo tornou-se rígido, tais palavras atingiram-me como lanças, o amargor da angústia chegou-me ao paladar, viver sem a mulher que tanto amo seria impraticável.

O tempo passou-se, o que era impraticável se fez praticável, agora possuía uma filha e se fazia necessário viver por ela, a qual se chamava Isabel, nome escolhido por Francisca, não houvera um dia que não pensei em minha amada, tamanha era a loucura que sua ausência me causava.

Pouco tempo após o falecimento de Francisca, recebi uma notícia que abalou-me, fora enviada uma carta em meu nome, avisando-me sobre uma ordem judicial, seria obrigado a casar-me com uma outra mulher sem um motivo plausível. Não haveria escolha, estava fadado a casar-me com Mícia Rodrigues, a qual carregava consigo, o mesmo sobrenome que minha amada, a única mulher que chamou minha atenção, a única que é o objeto do meu desejo e afeto.

O Texto 3, “Ardentemente”, foi produzido por três alunos do 1º ano A Integral, nesse caso usaram personagens reais e criaram um enredo. Os elementos históricos que aparecem são a descrição da Casa da Torre e sua finalidade, relações de poder, colonização do Brasil.

Os tipos dos textos e quais aspectos históricos deveriam aparecer no texto foram de escolha dos alunos. Dois textos expostos trazem protagonistas escravizados. O que me chamou atenção nessa escolha foi de que lugar eles olharam a história. O que leva ao objeto de estudo dessa pesquisa, como a produção de texto ficcional pode colaborar com aprendizagem histórica?

Estevão de Rezende Martins (2019) entende que a consciência histórica é a expressão contemporânea para designar a consciência que todo agente racional adquire ao refletir sobre sua própria vida e sobre sua posição no tempo. Ele diz que é a operação de aprendizagem que conduz à consciência histórica, tendo como base o conhecimento de dados empíricos sobre um passado pertinente e reflexivo, envolvendo o reconhecimento de sua identidade e do grupo social ao qual pertence.

As narrativas são híbridas do conteúdo que foram apresentados na aula de campo, pesquisa e aulas expositivas, e os elementos da imaginação dos autores, fazendo com que os leitores que não conhecem o contexto histórico, não consigam distinguir esses aspectos. Contudo, (na terceira etapa do projeto) os alunos que produziram cada texto sabiam identificar quais informações foram fruto da imaginação deles, e o conhecimento histórico. Nos anexos, temos os textos ainda no processo de correção, com as indicações de correção ortográfica, com objetivo de mostrar mais produções dos estudantes seus avanços e desafios.

Usaremos agora dados do questionário que foi disponibilizado por meio da Plataforma do Google a fim de coletar as impressões e experiências dos alunos com o projeto. Algumas repostas serão apresentadas por meio de gráficos em colunas e outras serão as respostas dos discentes.

Faremos agora a análise das respostas dos alunos ao questionário. Sobre o interesse e impressão dos discentes sobre a metodologia. A participação no questionário foi feita tanto de forma presencial como compartilhado via aplicativo WhatsApp e teve respostas da maioria dos alunos envolvidos. Contudo, devido a dinâmica da sala de aula não foi possível colher a resposta de todos.

Baseada na resposta à pergunta 1, “Como foi sua experiência com o Projeto Contando Histórias da Casa da Torre de Garcia D’Ávila”, temos a maioria dos

alunos que disseram ter sido “boa” e uma pequena parte disseram ter sido “razoável”, pergunta tinha a opção de resposta “ruim”, contudo, nenhum deles respondeu com essa opção. Deixando a entender que houve uma experiência positiva com o projeto. Essa resposta positiva dos alunos a participação no Projeto é muito importante visto que um dos objetivos, foi o engajamento dos estudantes.

Sobre a aprendizagem, na perspectiva dos discentes analisaremos as perguntas 3,4,5 e 7. Em que na pergunta “Você acha que aprendeu sobre a história da Casa da Torre através dessa metodologia?” 30 alunos que responderam a pergunta disseram ter aprendido sobre a temática, apenas um, dos que responderam, disse não ter aprendido. Acredito ser essas as repostas mais significativas da pesquisa, pois essa foi a pergunta que nos conduziu. É possível aprender história por meio das escritas de textos literários? Vinda por parte dos alunos essa resposta se torna muito formidável.

Na pergunta 4 “Você acha que essa forma de aprender História é interessante para outros conteúdos?” a maioria respondeu que a metodologia seria interessante a outros conteúdos, parte respondeu que, talvez seria interessante e nenhum estudante respondeu que, não seria interessante. Sobre o uso da metodologia aplicada em outras temáticas, foi uma pergunta que eu fiz no início da pesquisa, visto que, o enfoque da pesquisa é a metodologia e sua relação com a aprendizagem histórica.

Na pergunta 5, que é uma pergunta aberta sobre as vantagens do uso dessa metodologia, tivemos respostas indicando benefícios como autonomia, dinamismo e ludicidade, identificaram o caráter interdisciplinar e aprendizagens na área do letramento. Uma das respostas foi essa *“Sim, além de ser bom para aprimorar o português, também é uma forma de arte que nos ajuda a usar mais a imaginação utilizando fatos históricos”* nessa vemos o aluno identificar aprendizagens nas áreas envolvidas no projeto, destacando o letramento e o conteúdo de História.

A pergunta 7 questiona as novas aprendizagens adquiridas com o projeto, momento em que eles identificam conhecimentos sobre o tema Casa da Torre, assim como habilidades de pesquisa, conhecimentos na área de produção textual e História Local. A escolha da temática acredito ter sido assertiva, pois os alguns estudantes conseguiram compreender a importância do estudo da História local, em uma das respostas temos a seguinte afirmação *“Aprendi mais sobre a história do local onde eu vivo, e por onde tudo começou em relação a história do nosso país”*.

Essa constatação feita pela estudante enriqueceu os resultados do Projeto Contando Histórias da Casa da Torre Garcia D'Ávila.

As perguntas 2, 6 e 9 tratam da produção textual. Na pergunta 2, sobre se já haviam escrito algum texto literário, a turma ficou bem dividida, 53% disseram nunca ter escrito, 47% responderam que já havia escrito. Contudo o diferencial que eles destacaram foi sobre o tema do texto ser um conteúdo de História, e alguns se identificaram com sendo a história dos antepassados deles. Esse foi um resultado secundário da pesquisa que eu não havia cogitado, contudo considero muito importante para o conhecimento histórico dos educandos essa relação com a história ensinada.

Na pergunta 5, se eles escreveriam outros textos literários no futuro, a maioria disse que sim, mostrando que o projeto incentivou a essa prática. Esse resultado mostra como o “evento de letramento”, como Helenice Rocha fala, tem influências direta na formação do estudante e no processo mais amplo do letramento, vemos que através do projeto aumentou-se interesse pela escrita e o domínio dela influenciada pela prática.

Sobre ter dificuldades com a produção de textos, na pergunta 9, a maioria respondeu sim e talvez. Mostrando a necessidade de ações que visem colaborar com a superação dessa dificuldade. Os dados que foram indicados pelas provas externas, colocadas no início do capítulo, são também presentes na autoavaliação dos estudantes sobre as dificuldades com a língua escrita. Apesar disso, não inviabilizou a prática do projeto nem seus resultados, deixando a motivação para sua continuidade.

As questões 8 e 10 tratam de sugestões para melhoria do Projeto e do Ensino de História de uma maneira geral. Na pergunta 8, as sugestões são sobre o Ensino de História, alguns acham que está bom, outros sinalizam as aulas externas como importantes, para melhoria do ensino, uma resposta sugere uma disciplina mais próxima da realidade e outra pede mais crítica. Uma das perguntas do questionário que mais tem importância para mim e minha prática docente, visto que a motivação para o tema dessa pesquisa foi gerada pelo meu empenho em buscar estratégias de engajamento dos alunos nas minhas aulas de história, por isso saber como o aluno percebe as aulas de história é muito importante para mim. Como nos instrui Freyre, precisamos, e enxergar a educação é um ato de amor, por isso, um ato de

coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Freire, 2019, p. 127).

Sobre melhorias ao projeto, tiveram sugestões para melhoras das aulas para explicação do tema, espaços mais apropriados para escrita dos textos, produção de HQ's e continuidade do projeto. Todas as sugestões foram muito pertinentes e para análise, as que dizem respeito a minha atividade docente, como por exemplo a melhoria na explicação da temática, está incluída para uma recomposição. Nos aspectos que pedem uma intervenção da gestão escolar como a criação de ambientes mais propícios a produção textual, foi direcionada a equipe gestora da escola, e sobre os desdobramentos do projeto foi encaminhado para as coordenação pedagógica e o restante dos docentes para projetos futuros.

O questionário foi uma ferramenta muito importante para analisar o projeto a partir da perspectiva dos alunos. Ao responder as perguntas também provocou nos estudantes uma reflexão sobre a aprendizagem e as formas de aprender, favorecendo o protagonismo dos alunos no processo educacional. O que fez dessa pesquisa de caráter participante desde o seu pensar à análise dos resultados feita pelos discentes.

A participação dos alunos por meio das repostas ao formulário, nas perguntas que se referem às críticas e sugestões ao Projeto Didático Contando Histórias da Casa da Torre de Garcia D'Ávila, colaborou com a compreensão sobre a visão dos alunos sobre o projeto e sobre o Ensino de História, por muitas vezes os esforços dentro do planejamento dos discentes se fazem em meio a uma ação solitária. A opinião dos aprendizes pode colaborar muito com o fazer do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo esse longo percurso de professora pesquisadora, juntamente com o Programa PROFHISTORIA, garanto que foi transformador, desde o início do curso com os desafios de conciliar os estudos com a docência. Ao mesmo tempo que a pesquisa tomou mais significado, pelo fato de estar dentro da sala de aula, desde as interrogações que foram surgindo na escolha do tema a ser desenvolvido, até sua relevância e seus desdobramentos na escola. Ao mesmo tempo que findar esse processo mostra que os objetivos desse projeto podem ser alcançados, que é possível a escola e a academia caminharem juntas.

Comecei o mestrado pensando em meus alunos, no ensino de História e em como trazer inovações a minha prática docente. Nesse processo, durante as aulas presenciais (que foram remotas devido a pandemia de COVID 19) a crítica ao fazer pedagógico mais consciente foi sendo trazida. Contudo, dentro de um mundo de possibilidades meu foco estava na melhoria do ensino de História, nesse aspecto, o programa colabora diretamente no que diz respeito a identificar por meio dos nossos anseios, experiências e questões a encontrar o objeto da nossa pesquisa.

O mestrado veio durante uma transição da minha carreira, após doze anos de docência no ensino privado, eu estava iniciando os trabalhos no ensino público. Constatava que precisava repensar o meu fazer pedagógico pois as demandas da rede pública são outras, por muitas vezes os objetivos e as dificuldades também são diferentes. Dentro do PROFHISTORIA esse repensar veio por meio da troca de experiência com meus professores, docentes do curso e com os colegas da turma, por meio das novas leituras empreendidas durante o programa de mestrado, por meio do contato com o objeto de pesquisa dos meus colegas, e por meio da execução da minha pesquisa que, por muitas vezes, trouxe a crítica de minha docência de maneira mais direta.

O mestrado profissional no ensino de História me trouxe a consciência de um novo lugar da professora de História, inserido dentro de um conjunto maior, como categoria profissional, com suas lutas e conquistas, dentro do grupo dos que pesquisam e trazem a pesquisa para a sala de aula. Outro ponto

foi sobre a observação do estudante como parte integrante do processo não apenas receptor de algo pronto. Essa noção, acredito ter sido um dos resultados mais positivos na minha prática docente.

A pergunta que procurei responder com essa pesquisa foi a possibilidade de desenvolver consciência histórica por meio da produção de textos ficcionais. Precisei me debruçar em leituras sobre História e Literatura, encontrar o diálogo entre esses dois saberes. Além de encontrar o caminhar juntos dessas duas áreas como disciplina escolar, o que me levou aos estudos sobre interdisciplinaridade.

A escolha pela produção de texto e a linguagem escrita, ao invés de outras formas de linguagens, me levou a busca por compreensão sobre o letramento. Esse foi o conceito, mas desconhecido por mim, levou-me a uma nova forma de compreender os processos educacionais. Ao analisar uma importância dentro das sociedades grafocêntricas, por muitas vezes superestimada, o que faz seja necessário por consciência das exigências de ser hábil nesse aspecto, redobrar os esforços por ensinar e desenvolver o letramento, principalmente na escola pública.

As repostas chegaram por meio do Projeto Contando Histórias da Casa da Torre de Garcia D'Ávila, projeto este que seria uma caminhada solitária, contudo, no meio da sua idealização, após a qualificação tornou um caminhar juntamente com meus colegas docentes do Colégio Alaor Coutinho. O nome anterior do projeto, nas minhas ideias iniciais, era “Desafio era uma vez” com o amadurecimento dos conceitos e na necessidade de tematizar encontramos bem próximo à realidade dos discentes a ideia do tema. Direcionando a metodologia de produção de textos de ficção para temática do Cassa da Torre patrimônio histórico local, que por muitos alunos tinha a história pouco conhecida.

Como um projeto interdisciplinar, a sua elaboração favoreceu o diálogo entre os discentes das disciplinas envolvidas. Ganhando também outros objetivos para além dos dessa pesquisa. Também se encontrou com as necessidades da escola de busca por melhorias com língua portuguesa e com interpretação e compreensão de textos. Foi envolvido no cronograma dos projetos da escola em 2023 e se transformou em um projeto enviado para a

seleção dos Projetos Estruturantes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – TAL (tempo da arte literária).

O desenvolvimento do projeto ocorreu com fluidez e contou com a participação engajada dos alunos das turmas envolvidas. Desde as aulas expositivas, das disciplinas envolvidas, aula de campo e elaboração dos textos, até a exposição dos trabalhos escritos em classe e para a comunidade escolar, tivemos uma execução tranquila e dentro do esperado. Os textos foram elaborados com muito afinco pela maioria dos participantes e os resultados foram superiores ao esperado.

Para buscar a voz dos alunos dentro dessa experiência, foram aplicadas perguntas por meio do *Google Forms*. Momento em que consegui dialogar com minhas perguntas e expectativas, eles aparecem como participantes diretos das análises feitas na pesquisa por meio das respostas, se apresentam com parte integrante da construção do conhecimento. Certas críticas, sugestões e análises dos discentes levam a um repensar das minhas práticas como docente.

A junção dos textos produzidos com as respostas do formulário, foi o material sobre o qual eu me debrucei para encontrar resposta à pergunta feita no início dessa pesquisa. É possível aprender História e desenvolver consciência histórica por meio da produção do texto ficcional? Para mim essa resposta se tornou positiva. No enredo para o texto que foi escolhido por alguns grupos, em que eles preferiam o lugar do negro, do indígena no contexto histórico escolhido, quando elementos históricos e conceitos são inseridos em meio a ideias por eles criados. Quando os personagens reais conversam com os imaginários e as relações de poder aparecem em disputa.

O desafio da escrita foi grande, as limitações no letramento são notáveis e a recomposição de aprendizagens após a pandemia é um desafio para nós docentes. Contudo, a elaboração de texto e as práticas de letramento encontrou um lugar de interesse entre os discentes. Mostrando que um caminho foi aberto para se dar continuidade dentro da escola.

O Projeto Contando Histórias da Casa Torre de Garcia D'Ávila encontrou os benefícios do trabalho interdisciplinar e as dificuldades do fazer coletivo. Que prevê um diálogo contínuo. Essa experiência de fazer juntos precisa ser uma prática cada vez mais presente dentro da escola. Na realidade

do Colégio Alaor Coutinho a elaboração do projeto levou a busca por novas oportunidades de construir um conhecimento menos fragmentado, gerando com resultado do projeto a uma escola com mais diálogo e objetivos mais comuns.

A minha busca inicial com o uso da metodologia aqui estudada foi promover interesse, engajamento dos alunos dentro da aula de História. Isso aconteceu dentro do Projeto Contando Histórias da Casa da Torre de Garcia D'Ávila. O interesse dos alunos na participação, na elaboração dos textos e com os resultados, aqueceu meu coração. Usando dessa linguagem figurativa para demonstrar que docência é carregada de expectativas que, por muitas vezes são frustradas, e faz parte. Contudo, um resultado positivo no que diz respeito a participação ativa dos alunos é de se comemorar diante dos desafios de ministrar aulas disputando atenção com um mundo imenso de informações disponíveis pelas novas tecnologias.

Dentro do processo de produção dos textos, conclusão com o Google formulário e a devolutiva positiva dos estudantes, observou-se a dimensão de caráter prático do projeto. O que leva a busca por amadurecimento e nos aspectos que tangem esse projeto, dentro do diálogo entre História e Literatura, nos desafios do letramento, nas possibilidades da interdisciplinaridade. Por fim, minha prática docente encontrou novas respostas e também novas perguntas com a pesquisa que foi desenvolvida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Durval Muniz. **Relações entre História e Literatura**. 2020 “Vídeo” com a duração de 2:25:10. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kdo2QgyPFwM>

ALMEIDA, Simone Garcia; AMADOR, Kassandra Thamyris Maciel. A Interdisciplinaridade no Ensino de História: Relações Possíveis entre a História e a Literatura. **Fronteira e Debates**, v. 6, n. 2, jul./dez., 101 – 118, 2019.

AZEVEDO, Patrícia. História ensinada e Dialogismo: prática de letramento no 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 57-80 – 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias. **A narrativa como ensaio para aprendizagem da História**: arte e ficção na constituição do tempo e de si. /169 f. Dissertação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Curitiba, 2016.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. **Educar**, Curitiba, 2006, p. 93-112.

BERTOLINO, Mateus. **Das HQ`s à imaginação histórica**: reflexões para o Ensino de História/ 102 f. Dissertação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Fluminense, Niterói, 2018.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensão da ação pedagógica; **Revista Urutaguá**. 2009.

BRANDÃO, Carlos. **Pesquisa participante**: um falar sobre ausências e silêncios. Campinas, 2008.

_____. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa**, um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina, Campinas, 2008.

_____.Capítulo introdutório do livro **A escrita da História**: novas perspectivas / Peter Burke (org.); trad. de Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/29160227-ee-colegio-estadual-alaor-coutinho/ideb>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/29160227-ee-colegio-estadual-alaor-coutinho/ideb>. Acesso em 10 out. 2023.

CERRI, Luis Fernando; PACIEVITCH Caroline. História, Consciência histórica e Utopia em j. Rüssen e A. Heller: Reflexões para didática da História. **História e Perspectivas**; Uberlândia (57): 179-207, jul/dez. 2017.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CLIFFORD, James. **Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna**. Barcelona: Gedisa, 1995.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____.**Interdisciplinaridade; Didática e Prática de Ensino**. Loyola. 2018

FERRAZ, Odália. **Multiletramentos e tecnologia**. Obdália Ferraz, organizadora. – Salvador: EDUFBA, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREHSE, Fraya. **Ô da rua. O transeunte e o advento da modernidade em São Paulo**. São Paulo: Edusp, 2011.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e Os Vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOLDMAN, Lucien. **Dialética e cultura** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In: A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não Basta saber ler e escrever?**. Unicamp, São Paulo, 2005

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

LOURES, João Victor. **Podcasts de Storytelling**: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história /99 p. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2018.

MACHADO, Meri Emeli Alves. **Ensino de História e Imaginação Histórica**: Estudantes e representações do passado em uma escola de Novo Hamburgo/ 134f. Dissertação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARRERA, Fernando; SOUZA, Uirrys. A tipologia da Consciência Histórica de Rüssen; **Revista Latino – Americana de História de História**, Vol. 2, nº6 – agosto de 2013.

MARTINS, Estevão de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 35, nº 74, p. 17-33, mar./abr. 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **Revista História da Educação**, vol.07, n.14, pg. 31-41 2003.

ROCHA, Helenice. **O lugar da linguagem no ensino de História**: entre a oralidade e a escrita. Niterói: 2006.

_____.Letramento(s) históricos(s): uma proposta plural para o ensino e aprendizagem de História. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 13, 2020.

REIS, Aaron; SILVA, Joilson. Consciência histórica e representações sociais: um estudo acerca das percepções de jovens estudantes sobre o Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, V.47, e226702, 2021

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Letramentos Históricos; Uma proposta plural para o ensino e aprendizagem em História. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, 2020.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa Participante**: Alteridade e comunidades imperativas. USP, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abril/jun 2016.

SOLE, Glória; REIS, Diana; MACHADO, Andreia. Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica do ensino de história: um estudo com alunos portugueses do 6.º ano do ensino básico. **História & Ensino**. Londrina, vol. 20, n. 1, p. 07-34, jan./jun., 2014.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Filologia pmd. 2007.

TERRA, Marcia Regina. **Letramento e letramentos**: uma perspectiva sociocultural do uso da escrita. Unicamp, 2013.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. História e ficção: fronteiras e ensino de história. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 176 – 199, jan. / jun. 2010.

ANEXOS

TEXTO 1

PROJETO CONTANDO HISTÓRIAS DA CASA DA TORRE DE GARCIA D'AVILA.

Equipe: Júlia Ferreira dos Santos, Júlio Ferreira
Alves e Alice Santana da Silva

Série: 1ª Integral Turma _____ Turno: Integral
Professores: Platão Lima

Título A caça

Em um belo dia, havia um tribo de índios
chamados Tupinambá. Os homens caçavam,
pescavam e guerreavam, as mulheres cuida-
vam da casa e da agricultura, e o que elas ti-
nham de mais valioso a mandioca.

Um dia, o Tupique foi caçar na floresta,
ele estava andando e viu o malto falancas e
armas o pragueiro, quando ele se aproximou ela
hou de mata e ele perguntou: quem é você? e o
que você está fazendo? Ela disse: ahim, está
pegando fruta e não sei quem é. Ele di-
ziu: Sou Tupique, e estou caçando. Ela disse: já um
prazer te conhecer então já não indo. Então ele viu.
Quando ele voltou para a aldeia viu que ela não
era da aldeia dele, então todo dia ele se oferecia
para ir caçar e ela também todo dia ia pegar
fruta. Os aldeões achou estranho todo dia eles
se ofereciam para ir a floresta então resolveram
cortar o mau pela raiz.

Com o passar do tempo eles viram uma em-
barcação bem grande chegando. Quando chegaram
ajuda dos índios, deram o acamparam com a
ajuda de um tempo chegou outra embarcação
que José de Souza junto com sua esposa índia
receberam de briga ali e ali começou a construção
da Torre.

- arco e flecha
- Depois - Letra maiúscula
- José de Souza - Letra maiúscula

Quando terminaram a Torre eles nomearam a Torre do conde de Garcia d'Avila em homenagem a Garcia d'Avila Pereira de Aragão.

E começaram trazer lúchos como bois, cavalos, que os escravos cuidavam dos animais.

Aí os índios começaram a se unir e começaram a nomear, e os aldeões viram o que estava acontecendo e se recusaram dar um tempo pra eles. Supunham e aruama recusaram se casar depois de um tempo.

Com o passar do tempo os d'AVILAS começaram a querer mais, e começaram a disputar pelas terras, os d'AVILAS começaram a negociar madeiras e imadiam os territórios dos índios, os d'AVILAS forçaram os índios a ocupar áreas de difícil acesso.

Os aldeões fizeram um plano e partiram pro ataque eles usaram tudo que podia como arco-e-flecha e lanças e quem acabava ganhando pra os d'Avila por que eles tinham armas melhores e o caniblo como degelo, e houve muitas mortes, e os índios que sobreviveram retiraram para um pequeno aldeão longe de todo mundo.

Fim!

-> Atenção a letra maiúscula nos nomes próprios.

TEXTO 2

PROJETO CONTANDO HISTÓRIAS DA CASA DA TORRE DE GARCIA D'AVILA.

Equipe: Jailane, Adrielle, Gabrieli Costa, Bruna Alcântara
Gabriele Santos, Amanda

Série: 4º Turma A Turno: Integral
Professores: Eacem

Título Além das distinções

Em um lugar desconhecido, havia um rapaz chamado Sami, ele era considerado o mais formoso entre os homens de sua aldeia, tinha cabelos escuro, liso, pele morena e olhos castanhos claros, ele vivia feliz com sua família. Porém, um dia saindo ele para cagar viu um movimento estranho na estrada, e logo ficou assustado nel todo medroso, foi ver o que era, atrás de uma árvore, viu o que era uma comitiva de pessoas com carroças mas não tinha ninguém que ele conhecia // logo se assustou e saiu correndo para a mata, pois só tinha pessoas diferentes de cor branca, e rostos diferentes, eram pessoas portuguesas.

Passaram-se dois dias ele avistou novamente os portugueses, mais desta vez eles estavam dentro da aldeia do povo dele, destruindo suas casas e levando seus filhos. Sami foi acorrentado e levado, ele já estava muito revoltado e começou a questionar sobre o que estava acontecendo.

Sami viu que estava se aproximando de uma casa branca grande, foi ali que ele percebeu que tinha sido levado escravo, quando viu outras pessoas diferentes também acorrentadas, pensou Sami: "Rapaz que diacho esses homens vai fazer comigo? "

Depois ele viu um homem de altura média Sami pensou: "Rapaz que homem feio e esse?". Então o homem se apresentou: - Meu nome é Garcia d'Avila

vocês agora serão meus escravos e me servirão. Sami comentou com um rapaz do seu lado: - Agora foi que eu vi, virei escravo de um anão! Não teve jeito Sami tentou, não conseguiu tentou de novo foi pego, daí ele desistiu, começou então a servir Garcia d'Avila.

^{esperar?}
Um dia estando ele cuidando dos bichos ele avistou um jovem bonita de olhos claros, cabelos castanhos claro de pele branca então pensou Sami: "Eitha macho me apaixonei" ele se apaixonou mais ainda quando os seus olhos se encontraram com os dela.

Estando ele limpando as folhas da gameleira, uma árvore perto da casa, notou a presença de alguém atrás dele, quando ele virou viu que era a jovem bonita que ele havia visto, então perguntou gaguejando: - oiii miminha senhora o que que poposso Aajuda? Então respondeu ela: - Desde quando preciso de ajuda de um escravo?, interrompeu Garcia d'Avila: - Isabel minha filha vem aqui!, foi aí que Sami percebeu que havia se apaixonado pela filha do seu patrão, e pensou ele: "Aui maria ferrei foi tudo. Daí em diante Isabel passou a observá-lo através da sua janela, enquanto ele trabalhava e ela logo pensou: "até que esse índio é bonito, e sarado... não, não foco Isabel, não se deixe levar pela aparência desse escravo. Depois de muitas horas a Sinha teve coragem de ir até ele, no jardim estando ele cuidando das orquídeas, porém ele estava regando muito e então a Sinha passando por ali viu e disse: - Orquídeas não gostam de muita água, e então ele perguntou: - como sabes disso Sinha? respondeu ela: - São as minhas flores preferidas sempre gostei de cuidar delas, depois disso Isabel saiu e foi cuidar do seus afazeres. Pensou com sigo: "se a Sinha gostar de flores é isso que vou dar a ela".

Uns dias depois Sami pegou um arranjo de orquídeas e fez um buquê¹, para levar a ela, só que ele se esqueceu que não podia falar com ela, então ele planejou um plano de levar as flores e deixar no quarto dela então ele esperou todos estarem comendo tanto os criados quanto o patrão e sua família, chegando a hora, ele pegou o arranjo de flores e foi levar pro quarto, correndo ele subiu as escadas virou o Corredor chegou até a porta e abriu a porta e colocou as flores na estante, saiu e voltou aos seus afazeres. Isabel chegando no seu quarto se assustou ao ver os arranjos, pegou e sem perceber soltou um suspiro, e foi até a janela e viu Sami trabalhando e percebeu que havia se apaixonado pelo escravo. Logo depois resolveu dar a ele uma chance, mesmo sabendo que era arriscado.

Em uma noite seu pai estava dormindo e Isabel tomou a iniciativa de ir até Sami que estava em seu alojamento dormindo, chegando lá Sami sentiu a sua presença e logo em seguida Isabel chegou bem perto do seu ouvido e disse: - Sami, Sami, acorde e me encontre na gameleira. Sami assim que ouviu sua voz doce e gentil e suave... arrepiou a espinha e logo em seguida pulou de sua cama e foi a gameleira. Chegando lá avistou Isabel bem linda com um vestido azul e o buquê na mão, e logo em seguida ela perguntou a Sami: - Sami, você que me levou esse buquê? ele respondeu: - Sim, minha senhora por que pelo que eu me lembro a Senhorita gosta muito de orquídeas, sem demora Isabel lhe disse: - Bem lembrado Sami, se aproximou dele e dando nos seus olhos disse desde quando você sabia que a orquídea Phalaenopsis é a minha preferida? então Sami respondeu: - enquanto cuidava do jardim observei que a senhora só dava para elas, nesse momento eles estavam se olhando fixamente que ficou constrangedor, Sami com os olhos fixos

nela perguntou: - Sara que tem beijo ruim? Respondeu Isabel com uma voz doce: - Não sei, mas também tem beijo bom, bom, Aproximou-se mais Sami até Isabel e falou: - Bom minha sinha eu não sei se existir beijo bom porque nunca provei, Isabel falou: - Existir sim, Isabel se aproximou mais um pouco e falou: - Posso fazer você provar se você quiser. Então mesmo sabendo a resposta Sami perguntou: - Provar como? Isabel mesmo muito envergonhada percebeu que tinha que tomar atitude e deu um passo a frente para mais perto de Samir e depois dessa atitude de Isabel, Samir percebeu que tinha a liberdade para beijá-la e aos poucos os lábios um do outro se encostaram suavemente.

Apartir daí eles começaram a se encontrar todas as noites na gameleira enquanto os criados estavam dormindo e Garcia em suas viagens em maranhão pelas navegações, o

Até que um dia quando Garcia, havia voltado da viagem, Sami e Isabel estavam na gameleira a noite e ~~em~~ capataz de Garcia passou perto sem eles perceberem e os havistou se beijando embaixo da árvore.

No dia seguinte Isabel acordou e foi logo para janela para ver Samir, porém ela não o viu, passou o almoço também não viu, chegou o fim de tarde Isabel já muito preocupada decidiu ir procura-lo no seu alojamento escondido dos capatazes e criados de seu pai, chegando lá Isabel o avistou no chão cheio de sangue, Isabel logo saiu correndo em direção a ele, e se ajoelhou no chão e perguntou: - Sami o que houve com você?

- Apanhei de seu pai que nem Puba, mais não sentir porque estava sedado pensando em você! Isabel desabou no choro, depois disso Sami foi trabalhar em outra área pior das que ele estava, e ficaram sem se ver.

Nesse tempo começou uma guerra e o Castelo de Garcia Davila servia como fonte de defesa do Brasil e infelizmente com a guerra Isabel nem pode tentar

fugiu para ver Samir, e logicamente pensou em várias coisas ruins que poderia ter realmente acontecido com Samir depois de o ter visto naquela situação.

Amanheceu um novo dia e era sexta-feira de paixão uma bela coincidência para Samir e Isabel não é? mais Garcia não esqueceria do ocorrido e como ele não poupava seus escravos ele saiu em busca de Samir para afofalo, enquanto estava no caminho, um capataz dele chegou e falou: - Senho o escravo que o senhor quer agotar é seu sobrinho. Enfocou-se Garcia e perguntou: - como que um escravo pode ser meu parente? Quando o capataz ia lhe contar interrompeu uma velhinha, que passava por perto: - me lembra como se fosse ontem seu irmão Luiz Felipe, chegando em nossa aldeia e abusando da minha Garcia menina MAE DE MEU NETO SAMIR. Então Samir com muito orgulho lembrou-se do acordo que fizera com ela, de que ela não seria levada escrava se ela mantivesse a boca calada sobre o que o irmão dele fizera, e com o passar do tempo ele adquiriu conhecimento com os homens que tem poderes políticos, então Garcia ficou com medo do que poderia acontecer com a reputação dele se soubessem de que ele havia escravizado o seu parente. Continuou a velhinha: - se você Garcia não aceitar o casamento do meu neto com sua filha eu prometo me vingar da pior forma possível do que voce fizera com meu neto. Garcia não teve escolha teve que aceitar ou era isso ou era a sua reputação, Quando Garcia virou para traz para chamar os criados para buscar Samir, avistou Isabel perplexa com o que havia visto, chamou ele os criados e chamou Sam Isabel.

Vindo então os criados com Samir, Garcia começou a falar: - Não estou feliz com essa decisão que tenho que tomar, mais para manter a linhagem do meu povo e minha reputação eu permito a união de vocês, então Samir e Isabel, pularam de alegria com o que ouviram de Garcia.

não demorou muito para começar os preparativos para o casamento dentro de 3 meses. Sami e Isabel se casaram pois sabiam que o que sentiam um pelo outro era amor e com seu casamento não só se uniram um ao outro mais uniram dois povos e provaram que o amor vai além das distinções.

É possível perceber que nós gostamos de escrever, porém há pontos que precisamos melhorar:

1. Usar da mesma cultura (erros, de ortografia, concordância, acentuação...)
2. Estrutura dos parágrafos
3. Características literárias (gênero conto)
4. O texto pode ser longo, mas precisa prender a atenção do leitor (criatividade)

TEXTO 3

PROJETO CONTANDO HISTÓRIAS DA CASA DA TORRE DE GARCIA D'AVILA.

Equipe: Deilda Santos, Maria Clara Souza, Nadson da Silva, Luciana de Jesus, Milena Victoria

Série: 1º Turma B Turno: Integral

Professores: _____

Título A História do Garcia d'Ávila

Personagens	
1- Garcia d'Ávila = <u>Adam</u>	} <u>1º</u> <u>denominador</u>
2- Mercia Rodrigues = <u>Cecília</u>	
3- João Homem = <u>Jose</u>	
4- Neto, Francisco Dias d'Ávila = <u>Pedro</u>	
5- filha, Isabel = <u>Adya</u>	
6- Esposo da filha, Diogo Dias = <u>Adriano</u>	

Tudo começa quando um integrante da família d'Ávila chega ao Brasil, junto com tomé de Souza, 1º governador, seu nome era Adam. Adam era almoxarife real, ele era considerado como "filho" de tomé de Souza. destaque dos nomes

com o passar do tempo, ele foi ficando muito rico, e conseguiu juntar um considerável patrimônio em terras e dinheiro, investindo em grandes criações de gado, expandindo as suas fazendas e escravizando índios por todo o nordeste.

= Construiu uma moradia muito linda e bastante cobrada, conhecida como "o castelo", que se transformou em um grande símbolo de poder da família Ávila.

Após ter toda essa fama de "o dono do castelo" ele resolveu assumir uma companhia, para que com ela tivesse filhos, para que eles herdassem a sua fortuna. Só que Adam não sabia

fax 3

que sua esposa Cecília, queria dedicar o seu tempo livre a sua religião, o cristianismo. Por não estar satisfeito com isso, Adom resolveu ter filhos com uma Índia, e isso realmente aconteceu, ela teve um filho chamado Jose e uma filha com o nome de Adya. Jose morreu ainda jovem em combates pelo Santo. Adorandinha foi garotida pelo neto, Pedro filho de Adya e Adriom. Adya não se dava bem com a sua madrasta, e a denunciou por fazer rituais proibidos.

Pedro se destacava nas lutas contra algumas invasões, e com recompensa, a Conde concedeu-lhe muitas terras. Para manter o ~~pat~~ patrimônio, os Avila sempre realizavam casamentos entre parentes próximos, e para que houvesse alguma excitação a família de algum futuro = noivado ou esposa de algum dos seus herdeiros deveria ser rica.

No castelo, um integrante da família Avila, conhecido por ser muito rico e culto, passou a ser conhecido pelo seu extremo sadismo (enxer em vez os outros sofrer) acabou transformando o castelo em um verdadeiro horror. As pessoas achavam que ele estava com demônio no corpo. Para não perder a sua fortuna ele resolveu se "converter a igreja" construiu ali um pequeno santuário de adoração a Deus, mas o seu extremo sadismo fez com que ele não conseguisse parar, até que pouco tempo depois ele matou a tortura a sua esposa que ainda estava grávida de 6 meses e o bebê infelizmente não resistiu. Meses depois, já viúvo ele casou-se novamente com Juliana, que decidiu que não iria morar com seu marido, depois de tanta coisa trivial que aconteceu.

Entre lutas por poder e dinheiro, conflitos e sangramentos com os Índios, o castelo entendeu suas terras e destruiu com várias missões católicas. O patrimônio da família se dispersou através de heranças e vendas, a pecuária gaúcha cresceu

e ultrapassou a nordestina, passando a abastecer os mercados da antiga colônia. As secas dizimaram os rebanhos nordestinos, as prubões pela posse de terras pela expropriação do sertão nordestino fizeram com que os Avulsos fossem diminuindo o patrimônio.

As características do texto não se enquadram nos gêneros cronista e conto.

Há pouco ou quase nada de "literário".

O texto está bem, enquanto relato (narrativa) mas pode ser melhorado.

APÊNDICES

Projeto didático pedagógico interdisciplinar – Contando Histórias da Casa da Torre de Garcia D'ávila.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
COLÉGIO ESTADUAL ALAOR COUTINHO

**PROJETO DIDÁTICO INTERDISCIPLINAR –
CONTANDO HISTÓRIAS DA CASA DA TORRE DE GARCIA D'ÁVILA**

Projeto Interdisciplinar das disciplinas
de História, Geografia e Práticas de
leitura e Língua Portuguesa do
Ensino Médio do Colégio Alaor
Coutinho.

Equipe: CAREN LIMA (História)
LIDIJIOVANIA CONCEIÇÃO (Geografia)
JOSÉ SILVA (Língua Portuguesa)
YGOR BORBA (Artes)
EDISON DE FREITAS (Práticas de Leitura e Escrita)

MATA DE SÃO JOÃO - BA
2023

PROJETO DIDÁTICO INTERDISCIPLINAR – CONTANDO HISTÓRIAS DA CASA DA TORRE DE GARCIA D'ÁVILA

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

1.1. TÍTULO DO PROJETO: Projeto didático interdisciplinar – Contando Histórias da Casa da Torre de Garcia D'Ávila.

1.2. AUTORES

Profª Caren Barbosa de Lima (História)
Profª Lidiojiovania Conceição (Geografia)
Prof. José Silva (Língua Portuguesa)
Prof. Edson de Freitas (Práticas de leitura e escrita)
Prof. Ygor Borba (Artes)

1.3. DURAÇÃO

O projeto prevê a duração de 8 Semanas.

2. TEMA

Produção de textos ficcionais sobre a Casa da Torre de Garcia D'A

2.2. JUSTIFICATIVA

Um projeto de produção de texto se justifica pela importância da escrita no sistema de comunicação social. As habilidades necessárias para produzir um texto precisam ser exercitadas para melhor se desenvolverem. A proposta desse projeto é de uma produção de texto em grupo que favoreça a interação e socialização dos estudantes.

A temática proposta para produção dos textos, a Casa da Torre de Garcia D'Ávila, favorece o conhecimento histórico do local onde os estudantes vivem, promovendo, assim, a identificação com a história e com seus antepassados. Colaborando com a valorização da História local e com a formação identitária.

O Projeto Contando Histórias da Casa da Torre é uma proposta coletiva de cinco disciplinas, o que o torna interdisciplinar. O trabalho interdisciplinar favorece uma formação integral do discente. Para Goldman (1979, p. 3-25), um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem.

A promoção de um projeto didático interdisciplinar com produção dos alunos é transformadora, colocando o discente no lugar de protagonista. Ivani Fazenda (1979, p. 48-49) fala de uma mudança de um lugar hierárquico.

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência.

3. OBJETIVOS

3.1. GERAL

Promover a produção de textos ficcionais sobre a Casa da Torre de Garcia D'Ávila, junto com os alunos do 1º ano Integral do Colégio Alaor Coutinho.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os diferentes gêneros textuais.
- Possibilitar práticas de letramento, através da produção textual.
- Desenvolver o letramento específico das disciplinas envolvidas no projeto.
- Trabalhar História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes de forma interdisciplinar.
- Incentivar o interesse pela escrita de textos autorais.

4. ABRANGÊNCIA

4.1. SÉRIE – DISCIPLINAS – CONTEÚDOS

1º ano A e B - Período integral

A aplicação deste projeto é voltada para os alunos do 1º Ano do Ensino Médio do Colégio Alaor Coutinho, Mata de São João-BA.

Para maior evidência dos conteúdos a serem trabalhados, as disciplinas e conteúdos previstos estão dispostos no quadro abaixo:

Disciplinas / Conteúdos		
História	Língua Portuguesa	Práticas
A produção historiográfica. Casa da Torre de Garcia D'Ávila e a colonização do Brasil	Produção Textual Ortografia Gêneros Literários	Orientações para escrever um texto ficcional
Artes	Geografia	
Representação das ideias	Aspectos geográficos locais e as mudanças	

4.2. ATIVIDADES

Etapas	Atividade	Descrição
1ª	Conhecimento	Aula de campo. Aulas expositivas sobre os conteúdos referente a produção dos textos específicos de cada disciplina.
2ª	Produção	Produção dos textos nas aulas de História e Práticas.
3ª	Análise	Correção dos textos e digitação. Análises das aprendizagens específicas. Exposição e culminância.

5. RECURSOS

Para a realização deste projeto, faz-se necessário alguns recursos, conforme disposto nas tabelas abaixo:

Tabela 01: Recursos Físicos e Financeiros

Material	Quantidade	Valor Unitário (R\$)	Valor Total (R\$)
Papel pautado	2 pc	24,00	48,00
Canetas	01 cx.	34,00	34,00
Papel Ofício (A4)	01 resma	24,00	24,00
Água mineral (aula de campo)	04 cx.	10,00	40,00
Lanches (aula de campo)	40 un.	5,00	200,00
Edição do ebook	Prestação de serviço	300,00	300,00
Valor Total (R\$)			640,00

* Estes materiais poderão ser conseguidos a título de empréstimo ou com o apoio da escola, caso possua algumas destas solicitações.

6. CRONOGRAMA

Atividades	1ª Sem.	2ª Sem.	3ª Sem.	4ª Sem.	5ª Sem.	6ª Sem.	7ª Sem.	8ª Sem.
Etapa 01								
Etapa 02								
Etapa 03								

7. AVALIAÇÃO

A avaliação deverá ser processual e diagnóstica, levando em consideração o desenvolvimento dos objetivos específicos antes e durante a

realização do projeto, bem como a tentativa de alcançar plenamente o objetivo geral do projeto, em curto, longo e médio prazo ao findar o produto final.