

Aprender História com textos literários: entre modelos de interpretação e construção de significados históricos em sala de aula.

DISLANE ZERBINATTI MORAES *

A comunicação tem como objetivo refletir sobre as práticas de ensino de História através da leitura de textos literários. Para desenvolver nossa abordagem apresentaremos alguns dos resultados de nosso projeto de pesquisa e ensino desenvolvido na FEUSP, associado à disciplina de Metodologia do Ensino de História: *O Brasil de Papel e Tinta na sala de aula: romances e crônicas no ensino de História do Brasil (2003-2013)*. Analisamos nessa oportunidade os relatórios de aplicação de sequências didáticas e as memórias sobre aprendizagem da História, escritos pelos licenciandos em História e Pedagogia entre os anos de 2005-2012. As categorias de análise escolhidas foram os objetivos de aprendizagem histórica definidos nas sequências didáticas e as habilidades cognitivas desenvolvidas pelos estudantes conforme foram mencionadas nos relatórios. Quanto às memórias, temos desenvolvido um trabalho de sensibilização sobre os desafios de se ensinar História na escola básica, e nessa medida, os relatos são escritos na perspectiva da (auto)biografia como estratégia formativa (CATANI, 1990/91; NÓVOA, 2000; JOSSO, 2002; MORAES, 2007 e 2010). Assim selecionamos para esse trabalho as menções às leituras literárias presentes nas memórias.

Dirigimos nosso olhar para as seguintes questões: quais dimensões, ou habilidades cognitivas e reflexivas, de aprendizagem da disciplina são mobilizadas durante a leitura de textos literários? De que modo o texto literário contribui para o amadurecimento das percepções de estudantes em relação à especificidade da construção do conhecimento histórico, bem como de sua validade e relevância para a vida prática?

Partimos da hipótese segunda a qual os indivíduos em sua vida cotidiana, incluindo aqui a vivência escolar, experimentam o processo histórico e elaboram ideias sobre a História, o tempo, a memória/patrimônio/tradição, atribuindo sentidos e usos às compreensões

* Docente dos Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (linhas de pesquisa: História da Educação e Historiografia e Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares). Doutora em Letras – Literatura Brasileira (2003), com pós-doutorado nas áreas de avaliação e práticas de leitura entre universitários, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2011).

construídas. Nesses processos cognitivos estão embutidos sistemas implícitos de obter conhecimento histórico, ou, em outras palavras, padrões de interpretação, formas ou fórmulas naturalizadas, um conjunto de teorias acerca do que é especificamente histórico. (RUSEN, 2010) Por exemplo, pode-se entender a História como um conhecimento objetivo sobre o que aconteceu em tempos passados; a narração sucessiva de fatos encadeados conforme uma tradição didática escolar; na chave do “era uma vez” como espaço do sensível, do reviver o passado; no sentido de fatos documentados representando sinal de cientificidade; como um discurso de admiração, ou crítica, a momentos decisivos das histórias contadas no meio em que se vive. (RUSEN, 2010; RIBEIRO, 2006, 2012). Essa descrição não é exaustiva, mas permite indicar como essas teorias configuram “imagens da História” e do que a História pode nos ensinar, ou servir, bem como, oferecem elementos importantes para a compreensão de outras experiências históricas.

Do ponto de vista da aprendizagem real da disciplina, essa só se revela quando se identifica no estudante a habilidade de compreender os contextos de elaboração do passado que agem no conhecimento produzido e a capacidade de aplicar esses conhecimentos nos cenários da vida prática, com base em argumentações, problematizando e buscando se aproximar das singularidades do presente histórico em que se vive. Nas palavras de Rüsen: “Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou a mistura de ambos” (RÜSEN, 2010: 82). Assim, deveria haver maior atenção por parte de professores a uma abordagem “equilibrada” entre experiência, interpretação e orientação.

É nesse encontro em sala de aula de teorias e conhecimentos sedimentados sobre a História, que a leitura do texto literário pode vir a favorecer a capacidade de desnaturalizar os conhecimentos históricos. O texto literário oferece imagens sobre a História construídas por sujeitos explícitos, os escritores, que escrevem histórias sobre o processo histórico, elaborando diálogos entre discursos e experiências próprias e de outros sujeitos sociais (BAKHTIN, 1993).

A inserção desse tipo de texto, de orientação diversa dos textos historiográfico, didático, ou produzidos por meio da memória e cultura histórica, pode vir a produzir *insights*, ou, dito de outra maneira, crescimento da experiência cognitiva sobre os padrões ou fórmulas

de interpretação do passado, que favorecerão, dependendo do trabalho de leitura realizado na aula, a capacidade de argumentação, a descoberta das razões que envolvem teorias sobre a História e a compreensão da validade e relevância da disciplina. Principalmente, esses espaços de dissonância cognitiva e afetiva, de estranhamentos e competições entre interpretações, criados pela literatura, são fontes de aprendizagem significativa, pois ensejam a descoberta de novos sentidos, usos e questões relativas ao conhecimento histórico (RUSEN, 2010); GUINSBURG, *In* PALLARES-BURKE, 2000).

Memórias sobre leituras literárias: descobertas de relações entre literatura e história

Nas memórias sobre aprendizagens de História, os estudantes universitários de História tendem a se surpreender em relação às potencialidades do texto literário como recurso metodológico para a disciplina. A consciência em relação à importância dessa fonte se dá justamente no momento da memorização, o que demonstra, de alguma maneira, que o tratamento escolar dado ao texto literário em sala de aula nem sempre torna explícito as dimensões históricas dos textos, realizando-se muito mais a análise das estruturas textuais, gêneros e estilos literários, e outros aspectos e conteúdos próprios do currículo da Disciplina de Língua Portuguesa ou de atividades em Salas de Leitura.

Entretanto durante a escrita memorialística os estudantes se dão conta da contribuição das leituras de obras literárias para a compreensão de fatos históricos, principalmente dando significado a eles, mostrando que os fatos narrados na disciplina de História se relacionam a contextos sociais mais amplos, a “sutilezas da História”, como uma estudante se refere:

“Durante a realização deste trabalho lembrei-me também de como a leitura de obras literárias contribuiu para que eu compreendesse melhor alguns fatos históricos que isolados não faziam sentido para mim. Um exemplo foi a leitura de “O Cortiço”, onde é retratada a situação de pessoas menos favorecidas, inclusive ex-escravos. É uma pena que tenha demorado tanto para notar certas sutilezas da História que poderiam ter sido despertadas desde minhas séries iniciais, sendo

através de um romance cativante ou de um poema que me sensibilizasse”. (Curso de Pedagogia, FEUSP, estudante A, 2008)¹

Podemos compreender no discurso da estudante uma “operação de construção de sentido”, em que as representações, entendidas aqui como sistemas simbólicos “geradores de classificações e de percepções, próprios de cada grupo e ou meio” (CHARTIER, 1990, p. 18), permitem efetuar novas perguntas à História que se aprende. Como disse Sandra Jatahy Pesavento, “o texto literário revela e insinua as verdades da representação ou do simbólico através de fatos criados pela ficção. Mais do que isso, o texto literário é expressão ou sintoma de formas de ver e agir”. (PESAVENTO, 2006). As narrativas histórica e literárias são diferentes “formas de dizer o real”, realizando cada uma delas diferentes níveis de aproximações e distanciamentos em relação à realidade (MORAES, 2004, 2008).

Nesse escrito da estudante, podemos observar dois processos cognitivos emergirem: a percepção das fronteiras entre as narrativas histórica e literária, e conseqüentemente, entre as formas de conhecimentos produzidos, e o fenômeno de empatia, de identificação com o passado retratado, o “outro” figurado, possibilitando que a “imaginação histórica” se consubstanciasse em quadros mentais ativadores de novas aprendizagens, de configuração de novas relações entre narrativas, novos conhecimentos tácitos. Maria do Céu de Melo e José Manuel Lopes lembram, baseados também em reflexões de Husbands, que:

“O formular de perguntas sobre o passado pressupõe actos de imaginação. As evidências não são suficientes para a reconstrução das acções dos indivíduos, das suas relações, sobre os seus sistemas de crenças e valores, etc. A investigação histórica não se limita a uma arqueologia e acumulação de materiais históricos, exigindo uma interpretação que os coloquem em dúvida num processo espiralado que se continua até o ponto em que o controle já não seja mais possível.” (MELO, LOPES, 2004 : 7).

¹ As memórias escritas durante os cursos ministrados são disponibilizadas pelos estudantes espontaneamente, e se constituem em um acervo no nosso Projeto de Pesquisa e Ensino, inclusive por serem analisadas e retomadas no próprio contexto da sala de aula. Isto é, são trabalhos escolares que se transformam em materiais didáticos, na medida em que são objetos de reflexões sobre a profissão docente e o ensino da disciplina. (GUEDES-PINTO, 2010)

Se os historiadores atribuem sentidos às evidências produzindo interpretações sobre o real a partir da “imaginação histórica”, os estudantes compreendem os fenômenos históricos levando em conta experiências pessoais e recriações presentes em filmes, documentários, romances.

Propostas de ensino com textos literários e relatórios de aplicação de sequências didáticas: examinando as aprendizagens que são reconhecidas por professores e licenciandos

As sequências didáticas cuja metodologia incorpora as fontes literárias são em menor número no conjunto de trabalhos desenvolvidos no curso de Licenciatura em História. No curso de Pedagogia a linguagem literária se faz mais presente, principalmente no estudo da história e cultura da África e dos afrodescendentes. Há várias razões para esse fenômeno, que iremos apenas mencionar rapidamente, sem desenvolver uma reflexão mais detida sobre o fato. Os estudantes do Curso de Pedagogia tendem a utilizar com mais liberdade e de maneira interdisciplinar os materiais didáticos em sala de aula, devido a sua própria formação como generalistas, e à orientação curricular, que compreende os conhecimentos de maneira integrada e por área de estudo: ciências sociais, alfabetização e literatura infantil, ciências físicas e matemática, ciências biológicas. Além disso, o ensino de História para as séries iniciais é um espaço para o desenvolvimento de noções históricas como as de tempo, espaço, memória, cultura material, documentos históricos, conhecimento de si, dos outros e do mundo.

No curso de licenciatura em História, a imagem da disciplina como espaço de fundamental para a transmissão de informação ainda parece imperar entre os estudantes licenciandos, apesar das sempre reiteradas afirmações de que o “pensar historicamente” e a compreensão sobre a elaboração do passado com vistas às questões do presente e orientação para o futuro, sejam as operações cognitivas mais importantes no ensino de História. Em função dessa perspectiva e devido a pouca reflexão e experiência que demonstram ter em relação ao tratamento de documentos e recursos didáticos no ensino de História, o aproveitamento de fontes literárias parece se constituir em um desafio maior no que concerne à elaboração de propostas didáticas, do que outras linguagens e documentos como a música,

os documentos jornalísticos e impressos, fotografias e cinema. No entanto, é importante destacar que as reflexões sobre aplicação de sequências didáticas revelam dificuldades de utilização dos recursos, as quais se estendem a todos os materiais de ensino.

Selecionamos oito sequências didáticas das turmas de Licenciatura em História que são acompanhadas de relatórios de aplicação e podem dar uma ideia dos dilemas enfrentados. Quanto aos gêneros literários privilegiados nas sequências, a crônica e o romance são os mais utilizados, e é incorporada com o amplo objetivo de ensinar percepções significativas de transformações sociais, econômicas, políticas e culturas das sociedades e de fenômenos históricos os quais se referem. Entende-se o recurso às fontes literárias de diversas maneiras: como um documentos/sínteses de questões históricas a serem desenvolvidas, como, por exemplo, a problematização da vida urbana, o entendimento dos períodos medieval e do antigo regime como tempos homogêneos em que predominava os valores católicos, a ausência de conhecimento e sentimento de pertencimento em relação à América Latina. A elaboração das sequências didáticas é sempre inspirada em reflexões produzidas na minha prática docente e em textos de outros pesquisadores que tratam de linguagens, recursos e análise de documentos em sala de aula, especialmente as reflexões de Katia Maria Abud e Circe Bittencourt (ABUD, SILVA, ALVES, 2010; BITTENCOURT, 2004; MORAES, 2011). Em todas as sequências entendeu-se as fontes como elementos capazes de oferecer informações históricas e categorias para se compreender os efeitos do real histórico do ponto de vista de grupos sociais concretos. Foram previstas, na maioria dos casos, a exceção do trabalho com o romance de Clarice Lispector, o confronto entre fontes de diversas naturezas. Destacou-se também a relevância de um tratamento das condições de produção histórica da representação literária, ou seja, das intenções e expectativas do autor, as condições sociais, econômicas e ideológicas, buscando interpretar a literatura em toda a sua historicidade e valor como obra de arte. (SEVCENKO, 2003)

Os temas históricos e fontes literárias abordadas foram os seguintes: **1.** Aspectos da vida social e da mentalidade brasileiras entre os anos de 1930 e 1960 por meio da análise de crônicas de Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Mendes Campos e Fernando Sabino; **2.** A metrópole contemporânea, tendo como fontes literárias os documentos o poema *Ode Triunfal*, de Álvaro de Campos, o conto “Marcovaldo no supermercado” de Ítalo

Calvino, a crônica-conto “Segurança” de Luis Fernando Veríssimo e o conto “O Imperador Vermelho de Noé”, de André Santana; 3. Consumismo como modo de vida e a marginalidade social na São Paulo de inícios do século XX e inícios do século XXI, com leitura, entre outros documentos históricos, do conto “Marcovaldo no supermercado” de Ítalo Calvino; 4. Impasses da sociedade contemporânea, principalmente em relação à imigração nordestina para o sudeste do país, adotando, como fonte única, trechos de *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector; 5. Estudo comparativo dos livros *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva e *Brás Bexiga e Barra Funda*, de Antônio Alcântara Machado, destacando quatro temas: sociabilidade juvenil na cidade de São Paulo, evolução histórica da linguagem e futebol; 6. A transição entre a Alta e Baixa Idade Média, sob a ótica do imaginário contido na obra *Tristão e Isolda*; 7. Origem, características e decadência das Monarquias Nacionais, por meio de aulas expositivas e da leitura de trecho da obra de Molière, *George Dandin, o marido confundido*; 8. Ciclo de Debates sobre a História da América Latina, motivado pela leitura de romances latino-americanos de escritores escolhidos pelos alunos da escola em que foi aplicado o projeto. Os escritores latino-americanos lembrados e lidos foram Juan Rulfo, Gabriel Garcia-Marquez, Mario Vargas Llosa e Isabel Allende.

Nos relatórios de aplicação encontramos reflexões sobre a relevância e dificuldades encontradas no momento de atuação docente. Quanto à relevância esta parece estar depositada na criação de empatia entre os estudantes das escolas em relação ao tema. Poucos licenciandos puderam seguir as etapas propostas na sequência em função de diversos impedimentos gerados na situação de estágio e que se devem a condições específicas relacionadas ao sistema escolar, pouco favoráveis ao desenvolvendo de experiências de ensino. Portanto, as impressões se voltam para os modos de ler os textos na sala de aula e as relações com o conteúdo histórico proposto. Levamos em conta nossas questões iniciais nessa comunicação, sobre quais dimensões, ou habilidades cognitivas e reflexivas, de aprendizagem da disciplina são mobilizadas durante a leitura e de que modo o texto literário contribui para o amadurecimento das percepções de estudantes em relação à especificidade da construção do conhecimento histórico, bem como de sua validade e relevância para a vida prática.

Os relatórios retratam dificuldades em relacionar os documentos literários com os temas históricos específicos e em relação a práticas de leitura e compreensão dos textos. No

entanto, como o processo de aprendizagem é um processo de construção cognitiva subjetiva não podemos avaliar, com esse instrumento, quais alterações e acréscimos na compreensão histórica estão sendo efetuados. Isto dependeria de um acompanhamento mais longo das atividades escolares. Em uma das sequências didáticas os estudantes escreveram redações sobre a cidade contemporânea, nas quais é possível perceber que a leitura de contos gerou a vontade de expressão individual, de motivação para a escrita pessoal. Um caminho de aprendizagem foi construído. As redações revelam o interesse em descrever a cena urbana contemporânea e compreender de alguma forma no tempo longo da história as possíveis razões ou teorias que as expliquem. Assim, na medida da construção subjetiva de relações com o conhecimento histórico posto em ação na aula, tem-se modificações nas percepções. Por exemplo, embora os conteúdos dos textos relatem o imaginário sobre a cidade de São Paulo, que já era conhecido no debate inicial com os alunos (as situações de criminalidade, trânsito, industrialização, comércio e consumo, monumentos históricos, concentração populacional, imigração, verticalização, vida cultural) algumas redações apresentam indícios de novas teorias sendo elaboradas, explicitadas mais nos títulos do que no corpo dos textos. Assim, para documentar, transcrevo alguns títulos das redações: *A metrópole contemporânea: a “grande” metrópole*; *Preto e Branco, Metrópole Contemporânea: o desenvolvimento da cidade de São Paulo*; *Com problemas e vantagens se constrói uma cidade*. As ideias de processo histórico, no caso do movimento capitalista, e de temporalidades distintas convivendo no mesmo espaço e dos processos de exclusão social estão sendo geradas no processo de escrita.

Na experiência de leitura de obras latino-americanas, o desenvolvimento do trabalho levou os estudantes a procurarem conhecer as bibliotecas da escola e da cidade. Alguns entraram em bibliotecas pela primeira vez, tornando-se sócios da instituição. Essas alterações parecem pouco relevantes se tivermos em mente o critério das expectativas e conhecimentos já construídos pelos licenciandos nos cursos de bacharelado. No entanto, voltar-se para “o outro”, compreender o outro em sua singularidade é processo cognitivo, ou uma tarefa reflexiva essencial, tanto para os estudantes quanto para o exercício profissional dos professores. (FERREIRA, 2012; SEFFNER, 2010)

Compreender e saber analisar a produção dos estudantes, retirar e construir conhecimentos sobre os processos cognitivos realizados em sala de aula, conviver com sistemas de avaliação que se voltem para a identificação da evolução e transformações de aprendizagens com significado histórico, e não para a identificação de conteúdos isolados que eventualmente sejam mencionados nas provas formais. (BARCA, 2004) Praticando exercícios de metacognição e de devolução de pareceres sobre o desenvolvimento de aprendizagens; todos esse procedimentos didáticos podem vir a favorecer mudanças decisivas no modo de encarar as finalidades e as práticas de ensino da disciplina na escola.

Referências bibliográficas:

ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. IN. **Para uma educação de qualidade**. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2004.

BAKHTIN, Mikail, **Questões de literatura e de estética**, São Paulo: Ed. Unesp: Hucitec, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CATANI, Denice Barbara. Pedagogia e museificação. **Revista USP**. São Paulo: Universidade de São Paulo, n. 8, dez/fev.,1990/1991.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1990.

FERREIRA, Maíra Soares. **A rima na escola, o verso na história**. São Paulo: Boitempo, 2012.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **O ensino na educação superior: dimensões da linguagem escrita no processo de formação (inicial) de professores para a escola básica**. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2010. (tese de livre docência).

GUINSBURG, Carlo. Entrevista. In. PALLARES-Burke, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da história: nove entrevistas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

MELO, Maria do Céu de; LOPES, José Manuel. Introdução. In. _____ (orgs.) **Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos**. Braga: (CIED) Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2004, pp. 5-9.

MORAES, Dislane Zerbinatti. A “tagarelice” de Macedo e o ensino de história do Brasil. **História**. São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, v. 23, n. 1-2, 2004, pp. 85-107.

_____. Descobrir a História e se descobrir como professor de História: o exame das relações dos licenciandos de História com a consciência histórica. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte: **VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**. 2007, 1-8.

_____. Ficções, memórias e culturas da Escola: a escrita de “si”, dos “outros” e da história da profissão docente. In. PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (orgs.) **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: RN: Ed.UFRN: São Paulo: Paulus, 2008. pp. 213-229.

_____. Fontes (auto)biográficas na pesquisa em educação: “um relógio solar histórico-sociológico”. In. BARBOSA, Raquel Lazzari, PINAZZA, Mônica Appezato (orgs.) **Modos de Narrar a Vida: Cinema, Fotografia, Literatura e Educação**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2010, pp. 113-137.

_____. O ensino de História e a Literatura: aprendizagens e desafios mútuos. Florianópolis/ SC. **Anais eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. 2011, pp. 1-19.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In. NÓVOA, António. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Ed. UFPR, 2010, pp. 79-91.

_____. O desenvolvimento da Competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Ed. UFPR, 2010, pp. 51-77.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **“Tudo isso antes do século XXI”: estruturas e significados em narrativas da história do Brasil por estudantes do ensino fundamental**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: 2012 (tese de doutoramento).

_____. **A “máquina do tempo”: Representações do Passado, História e Memória na sala de aula**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. (dissertação de mestrado).

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In. BARROSO, Vera Lúcia Maciel (et al.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Ed. Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010, pp. 213-229.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão; tensões sociais e criação cultural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.