



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA/UFRJ/UFS – PROFHISTÓRIA

Jussara Correia da Silva Simões

PONTES ENTRE A LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA: O ROMANCE
SHAIRA E A SAUDADE

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA/UFRJ/UFS – PROFHISTÓRIA

Jussara Correia da Silva Simões

Pontes entre a Literatura e o Ensino de História: o romance *Shaira e a saudade*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientação: Prof. Dr. João Paulo Gama Oliveira

SÃO CRISTOVÃO – SE

2022

JUSSARA CORREIA DA SILVA SIMÕES

PONTES ENTRE A LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA: O ROMANCE *SHAIRA*
E A SAUDADE

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Paulo Gama Oliveira (Orientador)

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Prof.^a Dra. Marizete Lucini

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Prof.^a Dra. Roselusia Teresa de Moraes Oliveira

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Prof. Dr. Aaron Sena Cerqueira Reis

Universidade Federal de Sergipe – UFS

São Cristóvão - SE

2022

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Maria Elcy Correia e Mário Ferreira da Silva, minha casa mais bonita, sempre encontrei abrigo e apoio em todas as escolhas que fiz na minha vida.

Aos meus filhos Alcimar Simões da Silva Júnior, Alice Sâmmia Correia da Silva Simões e Sarah Alana Correia da Silva Simões, é sempre por eles.

Aos meus alunos que foram responsáveis pela minha inquietude e me transformaram na professora que escreve e publica livros para que eles leiam.

A mim mesma, por aprender a me resignificar e por todas as vezes que consegui me levantar e continuar na estrada, mesmo quando tudo me empurrava para o mesmo lugar de onde parti.

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe /UFS, em especial ao meu orientador Prof. Dr. João Paulo Gama Oliveira, que não desistiu de mim, mesmo quando eu quase o fiz.

Ao meu companheiro, Alcimar Simões da Silva.

A todos os meus professores que passaram por mim por toda a minha trajetória até aqui. Meu carinho e respeito, vocês foram e são tão presentes nessa caminhada.

Aos meus colegas do mestrado, nos encontramos uma única vez, março de 2020, a pandemia da covid-19 nos obrigou a distância e a reinvenção, passamos a nos conectar virtualmente e aprendemos juntos o valor do estar perto e presente nas vidas de quem amamos, sobrevivemos estudando no ProfHistória.

Aos meus colegas de trabalho, professores que lutam por um país melhor, dedicando a sua vida a aprender mais, estudar mais para chegar mais perto do aluno e ajudar a transformar a sua vida. Coragem, colegas, coragem.

Agradeço imensamente à Banca Examinadora composta pela Prof.^a Dra. Marizete Lucini, prof.^a Dra. Roselusia Teresa de Moraes Oliveira e pelo prof. Dr. Aaron Sena Cerqueira Reis, gratidão pelo olhar.

“O que ensinariam os professores naquele lugar chamado escola sobre essa coisa de prender gente por causa da cor da pele?”

Romance Shaira e a saudade.

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo geral analisar a Literatura como possibilidade para o ensino de História. Para atingir tal fim, utilizamos Sequências Didáticas para o trabalho com o romance *Shaira e a saudade* na 2ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Santa Cruz, localizado em Monte Santo, semiárido baiano. Os objetivos específicos consistem em problematizar as minhas memórias como professora e a relação que elas possuem com a minha prática docente e a escrita de romances; relacionar a narrativa literária com a histórica, através de diálogos entre o romance, a Base Nacional Comum Curricular como também e a Lei 10.639/03; elaborar Sequências Didáticas, de modo a apresentar o romance como possibilidade para as aulas de História. Para atingir tais finalidades dialogamos com os autores: Paul Ricouer (2007); Peter Lee (2006); Sandra Pesavento (2003) Nilma Lino Gomes (2012) e Rildo Cosson (2006). A proposta consiste em utilizar o romance com o intuito de propiciar debates de temas históricos como a escravização do negro no Brasil, assim como o racismo na contemporaneidade. A pesquisa apresenta como produto uma Sequência Didática que possibilitou a construção de pontes entre a Literatura e o ensino de História, com um significativo conjunto de aprendizagens da História sobre os temas discutidos em sala de aula com estudantes que estão construindo seu percurso ao navegar por diferentes rios, inclusive no espaço escolar.

Palavras-Chaves: Ensino de História. Literatura. Sequência Didática. Romance. *Shaira e a saudade*.

ABSTRACT

The present work has the general objective of analysing literature as a possibility for the teaching of History. To achieve this end, we used didactic sequences in work with the novel “Shaira e a saudade” in the 2nd grade of High School at Colégio Estadual Santa Cruz, located in Monte Santo, semi-arid region of Bahia. The specific objectives are to problematize my memories as a teacher and the relation they have with my teaching practice and the writing of novels; to relate the literary narrative with the historical one, through dialogues between the novel, the BNCC, and the Law 10.639/03; to elaborate didactic sequences, in order to present the literary novel as a possibility for History classes. To achieve these goals, we will dialogue with authors Paul Ricouer (2007); Peter Lee (2006); Sandra Pesavento (2003) Nilma Lino Gomes (2012) and Rildo Cosson (2006). The proposal proposes to use the novel in order to promote debates on historical themes such as the enslavement of black people in Brazil, as well as racism in contemporaneity, encouraging interest and the habit of reading through a book that brings the influence of black authors who, despite their importance to Brazilian literature and historiography, are mostly unknown to students. The research presents as a product a Didactic Sequence with bridges between Literature and its possibilities for the teaching of History. The results show approachment of the students to the reading of the novel, allowing access and habit to other readings, as well as to develop the perception of their role as a subject of History, through the understanding of the emancipatory, humanizing, critical and transforming power existing in Literature and History.

Keywords: History teaching. Literature. *Shaira e a saudade*. Didactic sequence.

Lista de Siglas

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CERB Colégio Estadual Rio Branco

CESC Colégio Estadual Santa Cruz

CESVASF Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH Índice de Desenvolvimento Humano

IPAC Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFHISTÒRIA Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História

PROFLETRAS Programa de Mestrado Profissional em Letras

UFS Universidade Federal de Sergipe

UNEB Universidade Estadual da Bahia

SD Sequência Didática

SUDENE Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

Lista de imagens

- Imagem 1: Travessia do rio São Francisco
- Imagem 2: Mapa - Localização de Monte Santo no Território de Identidade do Sisal
- Imagem 4: Casarão que abriga o Museu do Sertão, Monte Santo, BA
- Imagem 5: Ex-votos
- Imagem 6: Painéis representando a Guerra de Canudos de Juraci Dorea
- Imagem 4: Colégio Estadual Santa Cruz, Monte Santo, BA
- Imagem 5: Colégio Estadual Santa Cruz, Monte Santo, BA
- Imagem 9: Dependências do CESC
- Imagem 10: Shaira e suas memórias
- Imagem 11: Shaira e Isabela no rio
- Imagem 12: Shaira e a escola
- Imagem 13: Alunos recebendo o romance Shaira e a saudade
- Imagem 14: Exposição de Lei 10.639/03
- Imagem 15: Exposição das Leis Euzébio de Queiroz, Sexagenário, Ventre Livre e Áurea
- Imagem 16: Alunos expondo as interpretações durante a aula
- Imagem 17: Alunos manuseando imagens, fotos, objetos
- Imagem 18: Alunos assistindo aula sobre Luiz Gama
- Imagem 19: Alunos assistindo trechos de entrevista
- Imagem 20: Alunos assistindo o filme Dr. Gama
- Imagem 21: Alunos conhecendo livros que dialogam diretamente com o romance
- Imagem 22: Alunos conhecendo livros que dialogam com o romance
- Imagem 23: Professora apresentando autoras negras que dialogam com o romance
- Imagem 24: Caixas confeccionadas pelos alunos
- Imagem 25: Alunos e a aula invertida na conclusão da SD
- Imagem 26: Alunos e a aula invertida na conclusão da SD

Sumário

1. INTRODUÇÃO	10
2. NO PERCURSO DO RIO: UMA PROFESSORA E AS TESSITURAS DO SEU ROMANCE NO ENSINO DE HISTÓRIA.	22
2.1 As nascentes que alimentam o rio	36
2.2 Tessituras entre o romance <i>Shaira e a saudade</i> e as aulas de História	42
3- O ROMANCE <i>SHAIRA E A SAUDADE</i>: CONSTRUINDO PONTES ENTRE A LITERATURA E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	52
4. DÍALOGO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O TRABALHO NA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO.....	62
4.1 Sequência didática	65
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	86
Entrevistas, filme e canção	88
APÊNDICES	89
APÊNDICE A – AULAS 01 E 02.....	89
APÊNDICE B – AULA 03.....	90
APÊNDICE C – AULA 04.....	91
APÊNDICE D – AULAS 05 E 06.....	92
APÊNDICE E – AULA 07	93
APÊNDICE F – AULA 08	94

1. INTRODUÇÃO

Reconhecer-se professor e pesquisador, mesmo que um não esteja dissociado do outro, não é tarefa fácil para muitos de nós professores. Isto fica ainda mais em evidência quando ocupamos espaços de produção de conhecimento acadêmico. Nesse primeiro momento de reconhecimento, as ideias nos movem, nos deixam famintos e com sede de mais, ou seja, essa fertilidade que sempre nutriu o solo da nossa mente parece não fazer sentido para essa linguagem acadêmica. Entretanto, essa impressão é apenas momentânea, uma vez que quando adentramos nesse espaço de poder, que é o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProffHistória)¹, descobrimos qual o nosso lugar de fala e como essa descoberta é importante para a relação entre professor e pesquisador, de forma que nos levantamos e ficamos ainda maiores do que somos.

Desse modo, vamos resistindo e aprendendo a materializar os nossos projetos carregados de sonhos e perspectivas de mudanças de realidades duras, difíceis, construídas através de ações pensadas e colocadas em prática, tal qual um “projeto” bem elaborado com justificativas, objetivos gerais e específicos, metodologias e cronogramas que direcionam os habitantes dessas realidades para uma conclusão pretendida de rupturas das desigualdades, invisibilidades, silenciamentos e violências vivenciados por essas minorias da qual fazemos parte.

Consequência disso, também, é a forma como a disciplina de História é compreendida por boa parte dos estudantes, das escolas públicas brasileiras, com realidades semelhantes: longe de ser a ideal para uma educação de qualidade, que priorize o desenvolvimento das habilidades necessárias para a compreensão do mundo e suas temporalidades. De fato, o ensino ainda é engessado por currículos conteudistas que acabam distanciando o aluno dos questionamentos quanto aos discursos e às ações apresentadas como verdades, ou não, dentro da História.

Partindo dessa realidade social, educacional, econômica e histórica, elaboramos a presente dissertação que une a prática docente de décadas como professora de História com o diálogo acadêmico acerca do ensino de História. Em outros termos, assim nasceu a proposta de estudar a Literatura, por meio do gênero romance, como possibilidade para o ensino de

¹ Em outras palavras, segundo o próprio programa interno, o Mestrado Profissional em História tem como objetivo: “proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do ensino da docência em História da Educação Básica, visando possibilitar egresso com qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de História”. Disponível em: <http://proffhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa>.

História para os alunos da 2ª série A do Ensino Médio do Colégio Estadual Santa Cruz/CESC, na cidade de Monte Santo, Bahia.

Monte Santo, como acontece em outros municípios do Brasil, enfrenta muitos obstáculos referentes às práticas pedagógicas efetivas para incluir uma Literatura que represente e tente transformar a realidade dos discentes, isto é, com currículos, muitas vezes, engessados e alicerçados nos livros didáticos, bem como no letramento literário, que não atraem a maioria dos professores, tampouco dos alunos.

As disciplinas das Humanidades vêm travando uma luta contra o retrocesso que parece estar nos transportando para um tempo sem história, sem ciência, com a presença apenas de achismos e negacionismos, muitos “comentadores”, sem conhecimento que emitem opinião sobre o papel da escola e as suas práticas curriculares com um vazio que condiz com as suas trajetórias. Nesse sentido, faz-se necessário um trabalho com o ensino de História que reitere os escritos de Oliveira e Freitas (2011) ao compreender: “[...] a leitura da realidade, anunciada como leitura do mundo que cerca o aluno, do presente ou da sociedade, atribui à disciplina escolar História a responsabilidade de desenvolver no/com o aluno as habilidades de observar, interpretar, compreender e pensar” (p. 273.), de forma que também por isso encontramos a responsabilidade e a necessidade de resistir às inúmeras tentativas em desacreditar da História.

Por outro lado, a Literatura, e de maneira especial a Literatura de autoria negra, provocou um processo de desconstrução na minha formação e na minha prática docente, fazendo-se presente no processo da construção da minha escrita. Para descolonizarmos o conhecimento, antes de tudo:

[...] precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas (RIBEIRO, 2019, p.29).

Nessa perspectiva, apresentar para os alunos essa literatura – além de possibilitar discussões, relações reflexivas com a História acerca do tema – é também fortalecer essas narrativas, principalmente no tocante à construção do hábito de leitura e do pensamento crítico, em um contexto dissonante em relação à prática da leitura.

Diante das seguintes indagações: como a literatura, por meio do gênero romance nas aulas de História, pode contribuir em uma parcela de alunos que não possuem o hábito da leitura? De que forma esse processo de descolonização vivenciado por mim, como professora

da educação básica, pode resultar em algo transformador nessa turma? Como a literatura pode ajudar a construir conhecimento histórico nas aulas de História? Diante das questões expostas, o objetivo geral da presente dissertação consiste em analisar a literatura como possibilidade para o ensino de História. Para atingir tal fim, utilizamos sequências didáticas para o trabalho com o romance *Shaira e a saudade* na 2ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Santa Cruz (CESC), localizado em Monte Santo, semiárido baiano.

Quanto aos objetivos específicos, estes consistem em problematizar as minhas memórias como professora e a relação que elas possuem com a minha prática docente e a escrita de romances; relacionar a narrativa literária com a histórica, através de diálogos entre o romance e a BNCC, a Lei 10.639/03, acerca dos conteúdos da disciplina História; elaborar e aplicar sequências didáticas, de modo a apresentar o romance literário como possibilidade para as aulas de História.

O produto do Mestrado consiste na produção de uma Sequência Didática (SD) voltada para os alunos. Entendemos SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97), ou seja, conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar, de modo que possibilite uma organização e planejamento das atividades a serem trabalhadas de forma sequenciada, utilizando o romance e as suas etapas, a saber: planos de aulas sequenciadas; sondagem sobre o conhecimento dos alunos sobre a temática; promoção de leitura do romance; leitura de textos de autores negros indicados no romance.

A SD foi executada com os alunos da 2ª série A do Ensino Médio do CESC, de maneira a possibilitar o incentivo, interesse e o hábito pela leitura por meio de um livro que traz a influência de autores negros que, apesar da sua importância para a literatura e historiografia brasileira, são em sua maioria desconhecidos pelos alunos e por muitos professores, mesmo após inúmeras lutas e conquistas, relato aqui a minha experiência nesse sentido. A escola nunca me apresentou Beatriz Nascimento ou Os Cadernos Negros. Conheci Abdias Nascimento após a graduação, Maria Firmina dos Reis até bem pouco tempo atrás era desconhecida, nunca li nem ouvi uma poesia de Luiz Gama no Ensino Médio, soube da sua existência e importância para a História do Brasil por acaso, feito um despertar sem consciência.

Assim, a escolha desse romance está diretamente relacionada às muitas experiências vivenciadas por mim em muitas escolas públicas e particulares, de muitos lugares que trabalharam com os meus livros em projetos de leituras, obtendo resultados significativos com os alunos envolvidos.

Nesse aspecto, tendo em vista atingir os objetivos expostos, a pesquisa dialoga com os conceitos de literacia histórica do autor Peter Lee:

Entender a importância disto para o ensino da história significa abandonar hábitos de pensar com base em um presente instantâneo, em que uma forma de apartheid temporal separa o passado do presente e do futuro. Significa, também, desencaixotar as formas em que a história pode transformar como vemos o mundo (LEE, 2016, p.108).

De acordo com Sandra Pesavento (2003), “história e literatura são formas distintas, porém, próximas de dizer a realidade e de atribuir/ desvelar sentidos” (p.32), pensamento que se aproxima do que nos diz Paul Ricoeur (1997), a saber:

[...] podemos dizer que a ficção é quase histórica, quanto tanto a história é quase fictícia. A história é quase fictícia, tão logo a quase-presença dos acontecimentos colocados “diante dos olhos” do leitor por uma narrativa animada supre, por sua intuitividade, sua vivacidade, o caráter esquivo da passividade do passado, que o paradoxo da representância ilustram. A narrativa da ficção é quase histórica, na medida em que, os acontecimentos irreais que ela relata são fatos passados para a voz narrativa que se dirige ao leitor; é assim que eles se parecem com acontecimentos passados e a ficção se parece com a história (RICOEUR, 1997, p. 329, aspas do autor).

Para diversos teóricos ainda há muito a ser discutido sobre as relações entre Literatura e História, de modo que defendemos ser possível o encontro dessas duas narrativas nas aulas de História. Em especial, tratamos do gênero romance, já que “o romance tem o poder de criar enredos e discutir temáticas pautadas no real que o torna um instrumento salutar para conhecimento do tempo histórico e da sociedade ali retratada” (SÁ; SANTIAGO; SAMPAIO, 2020, p. 13). Diante disso, com o pensamento de que:

As relações entre História e Literatura passam pela questão do caráter ficcional e também pela construção narrativa. Tais discussões são de longa data, assim como o debate sobre o que confere a um texto o seu caráter ficcional ou histórico, pois a discussão envolve a questão da presença do real e do fictício em textos de ambos os campos (TORRES, 2020, p. 96).

Além disso, propomos várias discussões, sobretudo a respeito da memória como “fenômeno coletivo e social; como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. Existem pontos na memória relativamente invariáveis e imutáveis” (POLLACK, 1992, p. 200-212).

No contexto do referido romance, as vivências de Shaira são elementos que constituem a memória individual e coletiva. Em outros termos, a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais e, particularmente, em conflitos que opõem

grupos políticos diversos. O autor refere-se ao enquadramento da memória e o trabalho da própria memória em si, significa que quando a memória está formada, ela executa o trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade e de organização:

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu (POLLACK, 2002. p. 202).

O historiador deve encontrar o limite entre a imaginação e as evidências, de forma que não abandone totalmente a primeira, nem tampouco determine como verdade absoluta a segunda. As duas narrativas subdividem e integram elementos com características semelhantes e diferentes no processo de construção dos seus espaços. Encontram-se, visitam-se, brigam, reconciliam-se, dialogam com perigos e riscos, ou seja, “a tarefa do historiador é controlada pelo arquivo, pelo documento, pelo caco e pelos traços do passado que chegam até o presente” (PESAVENTO, 2000, p.39).

Quanto à Literatura, esta exerceu e exerce fascínio sobre muitas pessoas, letradas ou não. O conjunto de todas as letras dando vida às histórias narradas, vividas ou criadas, tiradas da imaginação da vontade de viver, de morrer, de lutar, de desistir, mas sempre de escrever. Mas o que é literatura? Diante dessa indagação, concordo com Maria Lajolo quando diz que “literatura continuará a ser o que é para cada um independente do que os outros digam o que ela é” (LAJOLO, 1995, p.13). Para mim, a literatura é um mundo de possibilidades, entre elas, também pode contribuir para ensinar e aprender História na sala de aula.

A literatura nas aulas de História possibilita levar, para o aluno, sentimentos que precisam ser vividos também no contexto escolar, o diálogo com esses sentimentos estão presentes nas linhas dos enredos que carregam e disseminam empatia, emoção, raiva, luto, vida, amor, desassossego, sufoco, força, fragilidade, enfim, sentimentos que fazem parte do cotidiano do leitor. Com efeito, o romance e a História compartilham elementos comuns, mesmo com as distâncias entre elas.

De um lado tem-se a narrativa e a apresentação de personagens, suas relações, intrigas, desavenças, contendas, batalhas, mortes, cotidiano, preocupações, problemas, resoluções, dentre tantos cenários que compõem o universo social e cultural de todos os povos do globo (...) História e Literatura são regiões em que as fronteiras e os saberes podem se fazer dialogar (SÁ; SANTIAGO; SAMPAIO, 2020, p. 12, 13).

Esse diálogo se faz cada vez mais necessário e possível na realidade em que essa proposta se materializa, uma vez que o romance literário oportuniza atravessar as fronteiras e nos aproximarmos de práticas que dialoguem com propostas para o ensino de História. Propomos, aqui, essa liberdade entre esses saberes.

O romance escolhido traz uma narrativa poética, mesmo ao tratar de um tema tão cruel e caro para a nossa História, como a escravização do negro africano, e pode possibilitar a desconstrução de narrativas apresentadas para esses alunos como verdadeiras, histórias únicas, lembramos aqui que é uma produção contemporânea, publicado em 2019 e como advertem Lopes e Galvão (2001), o passado em sua inteireza nunca será plenamente conhecido e compreendido, no limite é possível entender os fragmentos e as incertezas do passado, os traços, representações difundidas e os significados destas nos seus espaços e tempos específicos. O romance, em sua especificidade de gênero literário, evoca um universo repleto de representações, situado em seus “*contextos próprios de produção e circulação*” (Lopes; Galvão, 2001 p. 8). Nessa perspectiva compreender as representações literárias pressupõe que:

(...) cada fonte, cada documento, tem um valor relativo estabelecido a partir da possibilidade de coerência com os outros, conforme o trabalho a que é submetido, e das relações (em maior número possível) que o pesquisador consegue estabelecer com informações trazidas por outros estudos sobre o tema, sobre a metodologia e teoria da História. Uma palavra, uma expressão, uma categoria, um estilo de escrita encontrados em um documento, só adquirem sentido se não se quer cometer anacronismos, quando colocadas em seus contextos próprios de produção e circulação. Esses contextos são dados ao pesquisador a partir de um maior número possível de relações/associações que conseguir estabelecer entre o que o documento traz e o que não está nele. Um trabalho de compreensão é o que se pode. (LOPES e GALVÃO, 2001 p.93)

Ademais, este gênero pode ainda contribuir para a literacia histórica, “como um aprendizado de uma compreensão disciplinar da história, como a aquisição das disposições que derivam e impulsionam essa compreensão histórica e como o desenvolvimento de uma imagem do passado, que permite que os alunos se orientem no tempo” (LEE, 2016, p.107). Em síntese, de maneira a possibilitar ao aluno conexão, contextualização, leitura do mundo com o letramento histórico, a disciplina de História faz parte da prática de vida do aluno.

O historiador se aproxima do escritor de ficção através das estratégias que ele utiliza, “de escolhas, seleções, organização de tramas, decifração de enredo, uso e escolha de palavras

e conceitos” (PESAVENTO, 2014, p. 18), e se distancia do escritor de ficção que pode voar e ultrapassar todas as fronteiras, alimentando-se da liberdade literária que lhe é permitida, “o historiador não cria o traço no seu sentindo absoluto, ele descobre-o, converte-o em fonte e atribui-lhe significado” (PESAVENTO, 2014, p. 18).

Sobre as distinções entre história e ficção que, de acordo com o ponto de vista, podem parecer claras “se aceitas, que em todas as suas formas (míticas, literárias, metafóricas), a ficção é um discurso que informa do real, mas não pretende representá-lo nem abonar-se nele, enquanto a história pretende dar uma representação adequada da realidade que foi e já não é” (CHARTIER, 2007, p. 25). Para Roger Chartier, na atualidade muitas razões podem encobrir essa distinção, a seguir algumas dessas razões:

[...] a evidenciação da força das representações do passado propostas pela literatura. (...) O fato de que a literatura se apodera não só do passado, mas também dos documentos e das técnicas encarregados de manifestar a condição do conhecimento da disciplina histórica (...) No mundo contemporâneo, a necessidade de afirmação ou de justificação de identidades construídas ou reconstruídas, e que não são todas nacionais, costuma inspirar uma reescrita do passado, que deforma, esquece ou oculta as contribuições do saber histórico controlado (...) a capacidade crítica da história não se limita, efetivamente, à negação das falsificações ou das imposturas, ela pode e deve submeter as construções interpretativas a critérios objetivos de validação ou de negação (CHARTIER, 2007, p. 25-28).

Em tempos de negacionismos históricos, de absurdos e mentiras compartilhadas e absorvidas como verdades, por parte da população no mundo, “é fundamental e urgente a reflexão sobre as condições que permitem sustentar um discurso histórico como representação e explicação adequadas da realidade que foi” (CHARTIER, 2007, p. 31).

As duas narrativas, histórica e literária, trata da realidade de formas diferentes, “são representações construídas sobre o mundo e que traduzem sentidos e significados inscritos no tempo” (PESAVENTO, 2014, p. 21), quando imersos nos textos históricos entramos em uma realidade bem próxima do acontecido, tal qual observamos nos textos literários, que também nos aproxima dessa realidade, é quando compreendemos que essa relação está também ligada pela construção narrativa. Na presente dissertação, partimos do princípio que mesmo com aproximações e distanciamentos, a Literatura pode ser utilizada como uma possibilidade para auxiliar na construção do conhecimento histórico escolar, de maneira mais delimitada utilizamos o romance *Shaira e a saudade* como possibilidade para o ensino de História na 2ª série do Ensino Médio.

No tocante à bibliografia, após o levantamento sobre trabalhos acerca do tema do Mestrado Profissional em Ensino de História no banco de dissertações (ProfHistória), encontra-

mos oito dissertações quando a busca se refere à Literatura e uma quando esta é por Literatura e História. No entanto, não encontramos nenhuma utilizando o gênero romance no ensino de história.

A busca por essas dissertações nos mostrou que contos, poesias, cordéis, HQs, fazem parte de trabalhos cujo intuito se refere à utilização desses gêneros literários como fontes de pesquisa para o ensino de história. Todavia, não conseguimos identificar o gênero romance com essa prática. Com isso, sentimos a necessidade dessa construção por inúmeros motivos, a saber: um deles é o encantamento que esse gênero carrega, ou seja, ensinar história através de narrativas com verossimilhança; outra motivação consiste em oportunizar, ao mesmo tempo, as práticas de leitura e o desenvolvimento tanto do letramento literário quanto histórico; por fim, permitir a saída, destes alunos, dos “muros” dos livros didáticos, apresentando o romance como possibilidade, capaz de conectar os alunos da 2ª série A do Ensino Médio, do CESC – que, em sua maioria, nunca leram um romance com outras narrativas que dialoguem com a interdisciplinaridade e o saber histórico .

Em outras palavras, de acordo com Sandra Pesavento (2000), e corroborando com o que já mencionamos aqui, “porque a questão da veracidade e da ficcionalidade do texto histórico está, mais do que nunca, presente na nossa contemporaneidade, fazendo dialogar a Literatura e a História num processo que dilui fronteiras e abre as portas da interdisciplinaridade” (PESAVENTO, 2000, p. 37).

Diante do exposto, como o campo do Ensino de História tem dialogado com a discussão teórica sobre a relação entre literatura e história, e de que modo tal debate tem reverberado na propositura de práticas a serem realizadas na sala de aula da educação básica? Assim, pensando em tais questões, fizemos o levantamento e análises das dissertações que dialogam com essa proposta.

Nesse cenário, a tese de Marcella Albaine Farias da Costa (2019), da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UNIRIO, intitulada *Ensino de História e Historiografia Digital*, defendida em 2019, foi de extrema importância para o nosso entendimento sobre a investigação das dissertações do ProfHistória. Após situar a proposta do programa, momento de criação e objetivos, a pesquisadora faz uma análise detalhada “de como o digital foi incorporado no âmbito das pesquisas dos professores-mestrandos” (COSTA, 2019).

Apesar de não ter ligação direta com o tema proposto sobre Literatura e História, esta pesquisa norteou os nossos passos para a procura relacionada ao que pretendemos desenvolver quando esta apresenta minuciosamente a sua busca pelas dissertações, principalmente através dos recortes cronológicos das produções a partir de 2016, ponto de partida das disser-

tações iniciais do ProfHistória. Dessa maneira, fizemos com as produções encontradas, – quando no site do programa, inserimos na categoria livre – a busca das palavras literatura, literatura e história e romance no ensino de história.

Dentre os trabalhos encontrados constam: Grace Kelly Ferreira com o tema *Folhetos de Acontecido: Literatura de Cordel e sua função no ensino de História*, da UEM, Paraná, 2018; o de Alexandre Rodrigues de Frias Barbosa, com o projeto *A narrativa como ensaio para a aprendizagem da História: Arte e ficção na constituição do tempo e de si*, da UERJ, 2016; do pesquisador André Luiz de Paula Chaves Lima, no trabalho *De Templo a Fórum Museu do Ceará, Educação Patrimonial e Ensino de História*, da UFRN, 2020; da estudiosa Regiane Cristina Custódio com o tema *O Ensino de História para turmas de segundo ciclo em Nova Olímpia, Mato Grosso do Sul (1998-2018)*, da UNEMAT, 2020; e, por fim, o trabalho de Franciele Siqueira Miotto, intitulado *Os caminhos da fé em Jesuítas: Identidade e memórias de ontem e de hoje*, da UNESPAR, 2018. Tais estudos não possuem relação direta com o nosso objeto, pois não há ligação com o que foi desenvolvido nessa dissertação.

No que se refere aos temas mais correlatos com a nossa pesquisa, destacamos três, são eles: a dissertação de Lucialine Duarte Silva Viana (2016), intitulada *Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no ensino de história*, apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT); a pesquisa de Viana (2016), que vem carregada de reflexões que permeiam a nossa prática na sala de aula, principalmente no que concerne o ensino de História e a Educação Histórica, corrente teórica que está inteiramente ligada à construção de conhecimentos e baseada na produção de questionamentos da verdade apresentada, dos caminhos que levaram à essa verdade e das escolhas destes e não de outros, isto é, no processo que levou a construção desse passado.

O citado trabalho anteriormente foi de grande importância para nortear a nossa proposta, uma vez que dialoga com a literacia histórica de Peter Lee, que diz respeito a aprender a ler o mundo através do conhecimento histórico. Esse conhecimento teria funcionalidade para esse aluno, aproximando a teoria no ensino de história à vida prática. Diante disso, a professora Lucialine Viana utilizou a literatura de Monteiro Lobato por meio dos contos “Urupês” e “Velha Praga” a fim de despertar a literacia histórica nos seus alunos da 3º série do Ensino Médio, fazendo relação com o período da República Velha no Brasil e através das percepções e compreensões desses alunos, demonstradas nas produções de suas narrativas após a leitura dos Contos, assim como da relação destes com o período histórico trabalhado. Desse modo, pôde-se verificar que os alunos desenvolveram reflexões sobre a construção do conhecimento histórico.

Já na dissertação de Raul Costa de Carvalho, defendida em 2016 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, percebemos um olhar voltado para a atuação do professor, também utilizando contos como fonte de pesquisa para abordar diferentes temas no ensino de história. Neste caso, o autor escolhido foi Machado de Assis, com os contos “Virginius: história de um advogado” (1864); “Mariana” (1871); “Uns braços” (1896) e “Pai contra Mãe” (1906). Vale frisar, acerca deste trabalho, que a ponte com os conteúdos de História foi a escravidão e o paternalismo no Segundo Reinado, História do Brasil.

Esta pesquisa teve como finalidade a produção de material didático voltado para o professor de História do 8º ano do Ensino Fundamental. Assim, o “Caderno do professor” além de orientações para trabalhar com os contos em sala de aula, trouxe sugestões de atividades. Ademais, essa didática também permitiu análises reflexivas sobre as vivências desses docentes durante o processo de aplicação do projeto.

Com isso, as dissertações da professora Lucialine Viana (2016) e do professor Raul Carvalho (2016) fazem uma necessária discussão sobre a Literatura como forma de narrativa e o seu uso como fonte no ensino de História. Devemos ressaltar, inclusive, que os dois também se aproximam quanto à escolha do gênero literário a ser trabalho. No caso do professor Raul Carvalho (2016), este traz em sua narrativa a perspectiva do romance como fonte, quando nos apresenta a pesquisa da professora Odilse Grasselli Engel, que trabalhou o romance *A Coca-nha* (2000), de José Clemente Pozenato. Quanto a esse trabalho, Carvalho (2016) afirma que:

(...) explicita um método articulando o texto literário com textos historiográficos. A partir do contexto histórico representado no romance, enfatizando alguns pontos abordados na literatura como os costumes, a linguagem, o cenário, as vestimentas, a alimentação, a organização familiar, as formas de lazer, as manifestações artísticas, as profissões, a religiosidade, os ritos, entre outros, se propõem a associação da leitura com a explicação histórica de aspectos como as relações de trabalho e modos de produção (ENGEL, 2007 *apud* CARVALHO, 2016, p.45).

Em suma, aproximando-se muito do que estamos propondo ao trabalhar Literatura no ensino de História, trazendo possibilidades concretas para o romance nas aulas de História. Dito isto, mais adiante, utilizando o mesmo gênero textual conto, a dissertação de Cristiane Reis Mattos de Oliveira, defendida em 2018, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, intitulada *Contos da África Lusófona: Fontes Literárias para o ensino de História*. Em linhas gerais, esse trabalho traz um mirar sobre a história do ensino de história africana nas escolas do Brasil, a utilização da literatura como fonte de pesquisa e a produção de uma sequência didática a partir de fontes literárias no ensino de História.

Desse modo, os escritos da professora Cristiane Mattos (2018), assim como os dos outros pesquisadores já citados, carregam vivências na sala de aula, de práticas que vão se desenhando e, ao mesmo tempo, apontando as necessidades de mudanças. Nesse aspecto, ainda, vimos que essas mudanças sobre a história do ensino de história africana, nas escolas brasileiras, foram lentas e estão diretamente ligadas às muitas lutas de resistência, especialmente nos anos 80 do século XX, com a revisão na legislação no que concerne ao currículo do ensino de história. Já na década de 1990, a criação de leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, que, a partir dela, as influências africanas na sociedade brasileira passaram a fazer parte do Ensino de História, ao menos na teoria.

A Lei 10.639/03 insere no calendário escolar O Dia da Consciência Negra, dia 20 de novembro, como também as lutas dos negros pelo reconhecimento da participação na composição da sociedade nacional, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCNs (1996) e a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018).

Ao introduzir a literatura lusófona como fonte para as aulas de história africana, a professora Cristiane Mattos (2018) leva para as aulas de história uma discussão necessária sobre o processo de luta que faz parte do desejo de uma educação decolonial, com o objetivo de desconstrução de narrativas e práticas que perpetuam preconceitos raciais, sociais, educacionais, culturais no chão das nossas escolas.

É importante ressaltar que a dissertação de Cristiane Mattos (2018), apesar de não utilizar o gênero romance, dentre os três trabalhos mencionados até agora, é o que mais se aproxima desse projeto, pois, além de ter proposto uma sequência didática a partir de fontes literárias para o ensino de história, aborda temas relacionados ao ensino de história, mais especificamente da história africana. Dessa forma, essa abordagem é outro ponto de convergência, já que o livro trabalhado foi o romance *Shaira e a saudade*, possibilitando inúmeras discussões e relações com os conteúdos que fazem parte do currículo de história para a série escolhida, como por exemplo; Brasil e a escravidão africana no século XIX; os efeitos da Guerra do Paraguai; Abolicionismo; Republicanismo, além de muitos outros temas proporcionados pela narrativa do romance.

Com efeito, essas análises fortaleceram a nossa proposta, uma vez que as dissertações e seus respectivos produtos nos possibilita compartilhar experiências com as práticas desses pesquisadores, no tocante ao tema proposto, bem como com a bibliografia utilizada no processo.

Os trabalhos analisados demonstraram que é possível utilizar a Literatura como possibilidade no ensino de História, tendo em vista que “a História e a Literatura oferecem o mundo

como texto” (PESAVENTO, 2003, p.32). A autora, que faz parte do referencial teórico da maioria das dissertações listadas, mostra-nos que ambas podem ser utilizadas como modalidades discursivas, referenciadas no real, ou seja, ambas estão configuradas em um tempo, “seja este o que se passou, no caso da História, ou que poderia ter se passado, mas que realmente se passa, para a voz narrativa da Literatura” (PESAVENTO, 2003, p. 33).

Assim, através da Literatura, de forma a utilizar o romance como possibilidade para análise crítica dos conteúdos propostos nas aulas de História da referida série, desenvolvendo metodologias que possibilitem, ao mesmo tempo, o hábito da leitura, a representatividade na Literatura, como também a importância da memória como forma de resistência e luta na construção da nossa identidade, juntando a isso, a proposta de sequências didáticas para o desenvolvimento de uma literacia histórica em alunos que possuem dificuldades para analisar, relacionar e compreender os conteúdos trabalhados nas aulas de história.

Diante do exposto, a dissertação está composta pela seguinte estrutura: introdução, na qual apresentamos a proposta de trabalho com objeto, objetivos, justificativa, referencial teórico e metodologia. No capítulo 1, tratamos da professora autora, do seu lugar de fala, do romance *Shaira e a saudade* e a relação disso com o ensino de História e com a escrita do gênero romance.

O capítulo 2 traz a discussão sobre a relação entre o romance *Shaira e saudade* aspectos da literatura negra e sobre o negro, além de argumentos sobre a Lei 10.639/03, e alguns aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o ensino de história, de maneira mais particular com a 2ª série do Ensino Médio.

No capítulo 3 é apresentada a Sequências Didática (SD) que foram trabalhadas com os alunos. Nessa direção, este capítulo é o produto que expõe os resultados da implementação de uma SD, que norteou a prática da leitura do romance *Shaira e a saudade* nas aulas de história para estudantes de uma escola pública, do semiárido baiano, com a perspectiva de estimular o gosto pela Literatura que possibilite a ponte entre os conteúdos da disciplina de História, aguçando a sensibilidade e ampliando a capacidade de análise e de reflexão do texto literário e histórico. Por fim, teceremos as considerações finais da pesquisa.

2. NO PERCURSO DO RIO: UMA PROFESSORA E AS TESSITURAS DO SEU ROMANCE NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Os livros chegaram tardiamente, o acesso a eles foi negado a muitos da minha geração. As escolas não possuíam bibliotecas, mas sim depósitos de livros didáticos antigos, riscados, e em casa, o analfabetismo e pobreza que sempre fizeram parte do nosso mundo alimentavam ainda mais essa realidade. Assim, tecendo essas linhas me transporte para o que mais gostava nesse recorte na minha história com os livros, com a leitura, com a escrita: as lições. Ah, as lições!

Suas narrativas, os personagens, o tempo carregado de vida, de luta, de amor, de morte, o impossível se tornar possível, os finais felizes, outros infelizes, improváveis. As lições dos livros didáticos, foram elas que, mesmo não trazendo o mundo que me representava, abriu uma porta para que através dela eu pudesse passar e ir em busca de outras narrativas, negadas a mim e a muitas de nós, bem como a importância do professor mesmo em uma época e lugar onde o viver a infância não era permitido, e sim sobreviver.

Muitas de nós enxergávamos no professor o herói que iria nos salvar, o professor parecia ter e saber as repostas para todas as perguntas, ou seja, ele tinha o poder que existia nos livros, esse poder era visível no falar, no vestir, no andar, no morar, talvez fosse isso o que tanto nos encantava: a possibilidade de possuir esse poder. Com o passar do tempo fomos nos apropriando desse poder, quando, mesmo com as inúmeras dificuldades, com negações e limitações a espaços que podiam nos alimentar, como as bibliotecas e os livros lidos necessários que nos faziam escrever, misturando história com ficção e ao mesmo tempo nos colocando como protagonistas nesse processo onde as narrativas se fortalecem cada vez mais.

Para nós, as meninas de um sertão cheio de ausências, ler e escrever sempre significou poder, vencer, porque quando a voz é calada, ainda restam as letras, de forma que elas serão lidas, ainda que não ouvidas. Desta maneira, a partir da procura por ocupar esses espaços de poder – que poderiam transformar as nossas vidas, representadas ali por tantas e tantas pareências –, a escola foi ficando maior que o mundo inteiro. Nela e através dela percebíamos que também seria possível fazermos parte desse processo como protagonistas ativos, não somente como coadjuvantes receptivos.

Nessa perspectiva, seguimos lendo e escrevendo, compreendendo o poder que essa ação produzia em nós e em nossos pares.

Os poucos livros que tive acesso, assim como as nossas vidas de labutas, serviram de inspirações para a escrita que pretendia representatividade, e com o passar dos anos, os muitos

livros que eu passei a ter acesso, bem como as muitas conquistas advindas desse percurso, materializaram-se em livros publicados.

Ser professora foi uma construção carregada de coisas boas na narrativa que me foi oferecida pelos meus pais, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Lembro que tinha muita dificuldade para realizar as atividades que eram enviadas para casa, “painho” sempre me ensinava as lições e quando a professora as corrigia no quadro, quase sempre todos os meus resultados e respostas estavam incorretas, de forma que sentia um enorme orgulho daquilo, visto que, mesmo sem saber, ele tentava me ensinar.

No final da década de 1990, em Monte Santo, sertão da Bahia, não tínhamos muitas escolhas ao concluirmos o magistério. Desse modo, ser professora parecia o único caminho para, de alguma forma, tentar mudar uma situação de imobilidade social e econômica que abraçava uma parcela significativa da sociedade, assim, seguindo o curso desse rio, que eu e muitos da minha cidade e região iniciamos a docência. Em síntese, meio que sem querer, meio que com a imposição da vida.

Em março de 1999, houve um reboleio na cidade, uma oportunidade de concretizar o sonho coletivo de ser professor efetivo, ou seja, o concurso público. Com isso, eu que já estava ministrando aulas de qualquer disciplina disponível – inclusive, não havia sequer um professor com nível superior –, agarrei a oportunidade. À medida em que o tempo foi passando, logo percebi a necessidade de continuar estudando, de maneira que precisava encontrar o meu lugar no que já não era mais sonho.

Além disso, não podia deixar de trabalhar para estudar, tinha vontade e coragem: foi assim que, no primeiro semestre de 2002, estava atravessando o rio São Francisco em uma velha balsa, a 280 quilômetros de Monte Santo, rumo a Belém de São Francisco em Pernambuco, para iniciar a graduação em História, no Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco/CESVASF.

Toda semana, durante quatro anos, nos dias de quinta a sábado, centenas de professores da minha cidade, e de cidades vizinhas, faziam esse longo e difícil percurso. Nesse sentido, deixávamos família, casa, filhos e tudo mais para trás e, ao mesmo tempo, levando-os comigo junto aos meus sonhos. Foram tempos difíceis e maravilhosos, visto que me encontrei no curso de História e descobri ser esse o meu grande sonho enquanto profissional da educação. Aprendi muito, tive excelentes professores e ganhei uma experiência de vida enorme, que muito me orgulho. Aliás, orgulho-me sobretudo da minha força e da minha garra, já que foi muito sacrificante toda essa trajetória em busca da minha qualificação profissional.

Imagem 1: Travessia do rio São Francisco

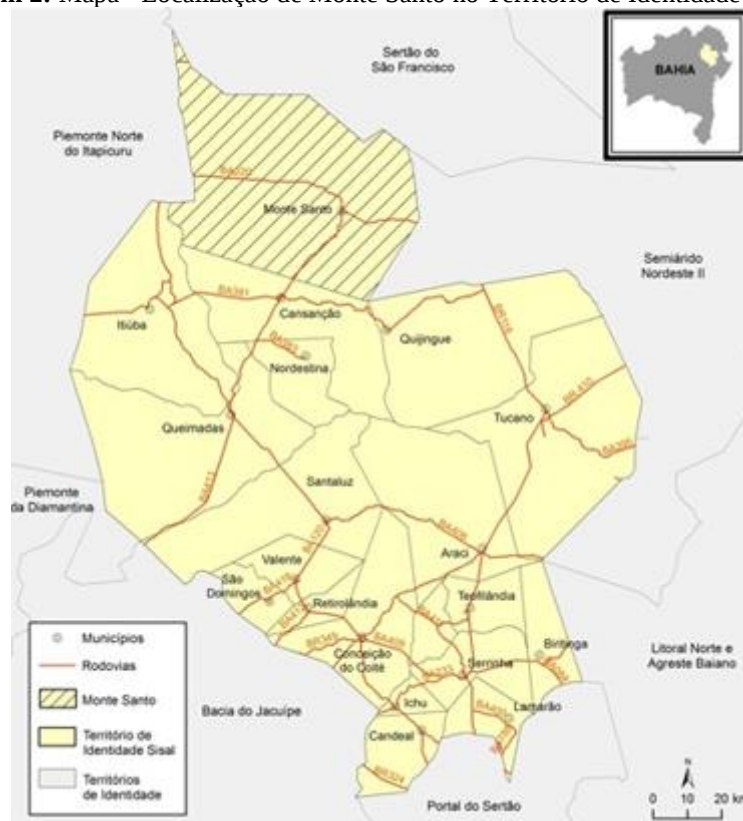
Fonte: acervo pessoal da autora, 2004

Poderia escolher outra narrativa, embasada em teóricos e especialistas em História para dizer que foi por isso ou por aquilo que escolhi estudar História, que somente a “literacia histórica” me levou para esse caminho, mas não. Escolhi ser professora de História porque não havia nenhuma professora com graduação em História na minha cidade, de modo que posso confessar aqui, sem medo de julgamentos acadêmicos, que foi no decorrer do curso, no percurso do rio, que as tessituras foram sendo construídas e intensificando a nossa sede para alcançar aquele espaço de poder. Dito isto, essa trajetória foi se transformando em um importante processo para descobrir qual o meu lugar de fala e escuta nessa região, tão assolada pela pobreza e com um alto índice de analfabetos, chegando a ocupar o 10º lugar no ranking estadual (IBGE, 2010). Em resumo, a respeito desse índice de escolaridade, cerca de 44% da população com faixa etária de 15 anos ou mais são analfabetos.

Desse modo, foi também nesse espaço de conhecimento e produção acadêmica que passamos a nos perceber parte da História, mudando a nossa prática docente, influenciados por professores mestres, doutores que nos mostravam um mundo fora da caixa e o quanto isso descortinou muito do que não era perceptível, mas imposto e vivido por muitos de nós. Nesse aspecto, a partir do momento em que nos modificamos, seguimos tentando mudar o outro, não para seguir o nosso pensamento, mas para despertá-lo e também a se perceber parte da história.

No tocante à cidade de Monte Santo, esta fica “localizada na 6ª Região administrativa do Estado da Bahia, com sede na cidade de Serrinha e, culturalmente, faz parte do Território de Identidade do Sisal, formada por 28 territórios, reconhecidos pelo governo da Bahia, a partir das especificidades de cada região” (RAIMUNDO FILHO, 2016). Além disso, a sua população está estimada em 49.278 mil habitantes, dados retirados da última atualização do IBGE, 1º de julho de 2020.

Imagem 2: Mapa - Localização de Monte Santo no Território de Identidade do Sisal



Fonte: Elaborado por: Luis Henrique C. Paixão e Raimundo Pinheiro Venâncio Filho. Fonte: SEI, 2007.

Sobre a sua origem, o professor pesquisador, escritor da história local e poeta, José Gonçalves do Nascimento (2018), nos diz que: “o início da povoação remonta aos tempos coloniais, sendo seu principal responsável o capuchinho italiano frei Apolônio de Todi, que ali estivera pela primeira vez em 1785” (JOSÉ NASCIMENTO, 2018, p.49).

Em conversas informais com professores, padres, artistas e moradores mais antigos, e envolvidos com a história local, estes reforçam o imaginário popular, como também os fatos históricos. Trata-se, em suma, de uma cidade histórica, sendo uma das mais antigas do sertão da Bahia. Nascida sob a égide do catolicismo popular, tem um dos santuários mais importantes do país, o Santuário da Santa Cruz, idealizado pelo frei capuchinho Apolônio de Todi, em 1785, construído pelas mãos do povo negro, pobre, sofrido, as capelas, o caminho feito de

pedras, assim como a labuta dessa gente cansada de passado e presente narrados e protagonizados pelos “donos do poder”, no qual legaram uma miséria que parece infinita no tempo, sendo amenizada pela fé que anda junto com a miséria em todos os tempos dessa história.

A partir do catolicismo popular, constituíram-se diversas tradições religiosas, sendo a Romaria de Todos os Santos, que ocorre uma vez por ano, a quinta maior do país em participação popular. Ademais, temos a centenária Celebração da Páscoa, conhecida nacionalmente e sendo uma das mais importantes do Estado, com quarenta dias de celebrações religiosas, procissões etc.

Segundo Raimundo Venâncio Filho, professor e autor do livro *O Sagrado e o Profano no Sertão da Bahia* (2016):

À realidade do estado da cultura atual, em Monte Santo, é bastante preocupante, pois se constata a falta de cuidado com as manifestações típicas e importantes do município e a progressiva transformação de algumas delas, como os festejos religiosos, que a cada ano perdem sua originalidade (RAIMUNDO FILHO, 2016, p. 203).

O profano e o religioso fazem parte da construção da identidade, memória, história e história cultural e local de Monte Santo. Dessa forma, não se pode dissociar umas das outras. Para Pesavento (2003):

O real é sempre referente da construção imaginária do mundo, mas não é o seu reflexo ou cópia. O imaginário é composto de um fio terra, que remete as coisas, prosaicas ou não, do cotidiano da vida dos homens, mas comporta também utopias e elaborações mentais, que figuram ou pensam sobre coisas que, concretamente não existem (PESAVENTO, 2014, p.47).

Nesse sentido, podemos perceber, através dos relatos e da historiografia existentes sobre Monte Santo, que o conceito de História Cultural está por todos os lugares e tempos nessas narrativas, ou seja, “há um lado do imaginário que se reporta à vida, mas outro que se remete ao sonho, e ambos os lados são construtores do que chamamos de real” (PESAVENTO, 2014, p.47).

Muitos fatos considerados importantes pela comunidade são massificados, como o primeiro Congresso Eucarístico da Bahia, aqui foi celebrado com as maiores autoridades eclesásticas da época devido à sua projeção religiosa. Dentre os episódios marcantes, podemos citar a queda do Meteorito do Bendegó, sendo na época do seu achado o maior do país; e a passagem de Antônio Conselheiro (1893), que fez reparos em um trecho do caminho do referido Santuário.

Outrossim, a cidade de Monte Santo teve papel importante na Guerra de Canudos (1896-1897), tendo sido Quartel General e ponto de apoio para as tropas militares que combateram em Canudos. Ressalta-se aqui, além disso, que por muito tempo a história escolhida para ser narrada e ensinada nas escolas foi a de exaltação dos símbolos e pessoas que exterminaram Canudos, como o Withworth 32, um canhão pesado pouco adequado para ações no terreno acidentado do sertão, apelidada de “a matadeira”, e que desde 1983 está exposta em praça pública, dividindo espaço com o busto de um dos generais que contribuíram para tal genocídio, o Marechal Carlos Machado de Bittencourt (1840- 1997), ambos expostos e que por muito tempo receberam muitas homenagens.

Pierre Verger também se encantou por Monte Santo na sua passagem por essas terras em 1946. O fotógrafo francês “apresentou de forma brilhante, os penitentes que subiam a via sacra de Monte Santo, suportando toda a sorte de sacrifícios com a constância do apelo renovado na Santa Cruz” (SÁ, 2009, p.286). A seguir uma imagem que ilustra as descrições expostas acerca da religiosidade em Monte Santo:

Imagem 3: Santuário da Santa Cruz de Monte Santo, Bahia



Fonte: Revista O Cruzeiro, Rio de Janeiro, março de 1948. ANO XX – Número 23

A cidade já serviu de locação e cenário para filmes importantes, aclamados em todo o mundo, como a obra-prima do Cinema Novo: *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, do internacio-

nalmente famoso diretor baiano, Glauber Rocha, em 1963. De acordo com Raimundo Filho, “uma atmosfera mística e religiosa estava ali entranhada, a ponto de implodir os limites, entre ficção e realidade, confundido a representação e o real” (RAIMUNDO FILHO, 2016, p.49). Outro exemplo de obra cinematográfica na cidade é a minissérie da Rede Globo, *O Pagador de Promessas* (1987), dirigida por Tizuka Iamazaki, entre outros documentários produzidos pela própria comunidade.

Quanto ao Museu do Sertão, *a priori*, pode-se dizer que está localizado em um casarão centenário do início do século XX, em uma das ruas mais antigas da cidade, conhecida como Beco da Fonte, espaço de salvaguarda da memória local com um importante acervo, desde obras de Juraci Dorea até os painéis que representam o imaginário popular da guerra de Canudos; projéteis de balas e coleção de cópias de fotografias também da guerra de Canudos; coleções de ex-votos que representam uma das tradições do Catolicismo popular; fósseis de animais pré-históricos encontrados em sítios arqueológico do município – não são mapeados, mas sabemos de sua existência através de visitas locais e de relatos do próprio povo das comunidades de origem indígena, de forma que ali são grutas, pedreiras altas como em localidades como Riacho da Onça e Maria de Lima.

No referido museu estão, também, muitas obras não menos importantes de artistas locais, e objetos doados pelo Rei do Baião, Luiz Gonzaga, como sua sanfona e um chapéu de couro, quando ele esteve na cidade, na década de 1980. O Museu deixa de fora os silenciados e invisibilizados da nossa história local como as mulheres não retratadas em nada nesse espaço de memória, os homens pobres e negros, ricos em arte, em vida de resiliência e resistência. Nesse espaço, é possível conhecer um pouco sobre a nossa história, de forma que se pode perceber que as minorias continuam sem protagonismo, sem visibilidade ou expressão, apenas citados superficialmente de acordo com o interesse de quem escolhe qual história será ensinada.



Fonte: Ivan Santana, 2021

Segundo Raimundo Venâncio Filho (2016), o projeto do Museu foi elaborado pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC). Em linhas gerais, o casarão possui 5 salões de exposição e um pequeno auditório com 30 lugares para realização de reuniões. Foi em 1981 que o então prefeito da cidade, Antônio Cordeiro de Andrade, mediante ao decreto municipal nº 33/81 (IPAC, 1999), declarou o casarão na rua Apolônio de Todi como monumento de utilidade pública. Com isso, em 1982, o casarão foi restaurado, com recursos da Empreendimentos turísticos da Bahia (SUDENE) para servir de sede para o Museu do Sertão, sendo inaugurado em 1º de novembro de 1982.

Imagem 5: Ex-votos no Museu do Sertão – Monte Santo/BA



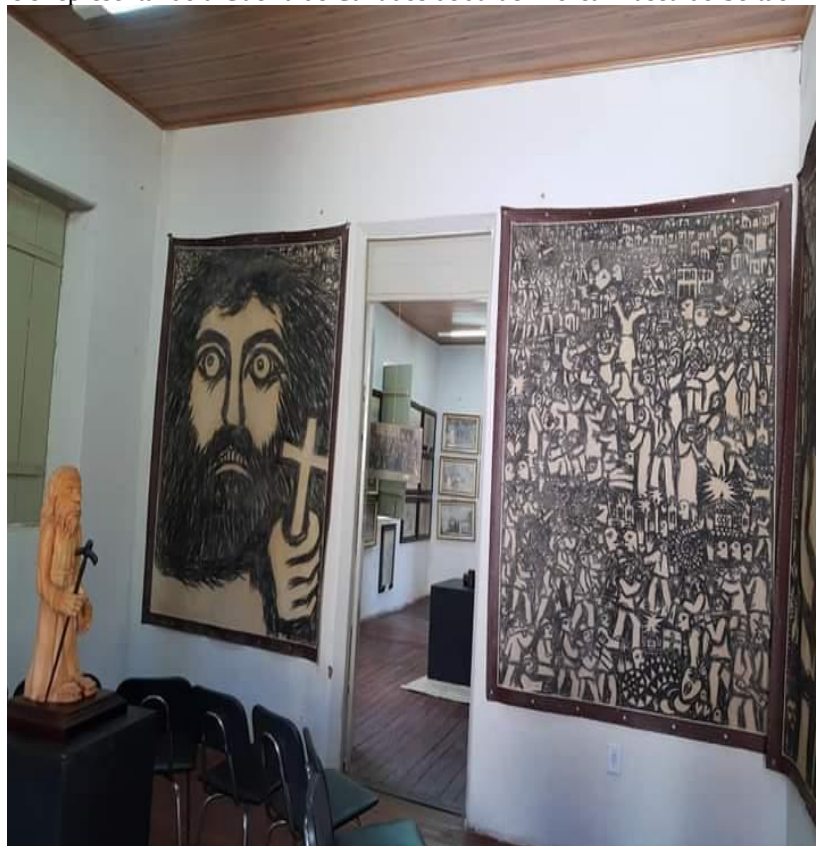
Fonte: Raimundo Pinheiro Filho, 2012

Os ex-votos são objetos oferecidos pelos fiéis romeiros como forma de agradecimento pela graça alcançada. No que diz respeito aos objetos, estes são singelos, talhados em madeira tipo mulungu, aroeira, umburana, bem como em barro, gesso, cera e tecidos. Possuem diversos formatos das partes do corpo humano ou o corpo inteiro, dependendo do local da enfermi-

dade curada. Quando se trata de outras graças, os ex-votos podem variar, como roupas, muletas, fotografias, cabelos, entre outros.

Os objetos que estão no Museu do Sertão foram retirados da Sala de Milagres do santuário da Santa Cruz, sem nenhum critério determinado. Na verdade, podemos analisar como uma forma de violação, uma vez que esses objetos carregam um simbolismo muito importante entre o devoto e o lugar sagrado. Infelizmente, a Igreja católica local e o poder público não demonstraram significativo interesse sobre a necessidade de preservar e cuidar desses objetos que ultrapassam a questão religiosa. Inclusive, muitos são jogados na “fogueira”, viram cinzas, bem como a possibilidade de estudos antropológicos que poderiam contribuir para compreensão da nossa realidade, ou, em outros termos: “a religiosidade dos devotos é ancestral e as manifestações se repetem há mais de dois séculos” (RAIMUNDO FILHO, 2016, p. 124).

Imagem 6: Painéis representando a Guerra de Canudos de Juraci Dorea Museu do Sertão – Monte Santo/BA



Fonte: Acervo pessoal, 2021

Devemos frisar, ainda, que no referido museu há uma coleção de painéis do artista baiano Juracy Dorea. Em suma, são nove no total, customizados em couro e carvão, de maneira que foram trazidas para Monte Santo sob encomenda da gestão do então prefeito Ariston Andrade (1992-1996). Estes painéis representam a Guerra de Canudos (1896-1897), retratam

procissões de fieis em Canudos, a invasão, os conflitos entre soldados e sertanejos, o incêndio de Canudos, ou seja, são obras que representam diversas cenas da guerra focando a tragédia do conflito.

Foram os viajantes germânicos, Karl Friedrich Philipp von Martius e Johann Baptist von Spix, membros da comitiva da Imperatriz Leopoldina, que inseriram o nome de Monte Santo pela primeira vez em uma obra impressa, sendo que estes foram designados para pesquisar as províncias mais importantes do Brasil e formar coleções botânicas e mineralógicas sobre essa passagem que ocorreu em 1819. Em relação a esse assunto, José Gonçalves do Nascimento (2018) afirma:

[...] von Martius e von Spix passaram por Monte Santo em 1819. No relato referente à passagem por terras baianas, publicado originalmente em alemão, e posteriormente vertido para o português, sob o título de *Através da Bahia*, legaram os dois cientistas importantes considerações sobre a lendária montanha (NASCIMENTO, 2018, p.54).

Pelas terras sagradas de Monte Santo, passaram diferentes escritores da Literatura. Grandes clássicos tiveram como pano de fundo essa terra quente, seca, mística e bela. Em síntese, Monte Santo é pura História. Exemplo disso é o escritor Euclides da Cunha, na sua obra-prima *Os Sertões* (1902). Assim, quando Cunha (1902) aqui esteve para fazer a cobertura da Guerra de Canudos, relatou:

Monte Santo é um lugar lendário (...). Amparada por muros capeados; calçada, em certos trechos; tendo, noutros, como leito, a rocha viva talhada em degraus ou rampeada, aquela estrada branca de quartzito, onde ressoam, há cem anos, as litanias das procissões da quaresma e tem passado legiões de penitentes, é um prodígio de engenharia rude e audaciosa (CUNHA, 2004, p. 129).

O escritor peruano Mario Vargas Llosa, autor de *A Guerra do Fim do Mundo*, (1981), em sua abordagem, que é mais geográfica, foca a história a partir da versão dos vencidos, de forma que os nomes históricos foram retirados, mas a narrativa é ainda sobre a Guerra de Canudos, de toda sua crueldade e carnificina. De Monte Santo aparece, em sua obra, as serras, as estradas e algumas passagens poéticas envolvendo Maria Quadrado, que é uma personagem fictícia, e Antônio Conselheiro:

O tempo em que permaneceu em Monte Santo, dando conselhos e trabalhando – limpou e restaurou todas as capelas, construiu um duplo muro de pedras para a Via Sacra, - o conselheiro dormiu na lapa de Maria Quadrado. Depois disseram que não dormiu, nem ela também, que passavam as noites falando de coisas de espírito ao pé do altazinho multicolorido, e chegaram a dizer que ele dormia no enxergão e ela velava o seu sono. Apesar disso, toda Mon-

te Santo ficou espantada, quando se soube, naquela manhã, que o conselheiro deixara o povoado e Maria Quadrado, também se fora entre seus seguidores (LLOSA, 1986, p. 54).

O livro do autor Paulo Dantas, *O Capitão Jagunço* (1964), traz um apêndice sobre a sua passagem por Monte Santo. Dantas traz, em sua obra, uma imensa riqueza de detalhes e uma beleza incrível ao descrever a passagem de Antônio Conselheiro por Monte Santo, em que ele ficou até ir para Belo Monte, que ficava em uma distante área pertencente ao município. Assim, descreveu o autor acerca da linda e saudosa “terra do sol”:

Monte Santo respondeu plenamente ao que esperava. É o lugar mais bonito destes sertões largados de Deus e dos homens. O belo da natureza se juntou ao toque da mão do homem, toque discreto e secular, daqueles que ignoram certo tipo de descaracterizador da civilização, fazendo questão de não perder a alma. (DANTAS, 1964, p.181).

Monte Santo é uma cidade que respira História e Poesia, de forma que as narrativas dos autores citados e personalidades importantes – conhecidos e desconhecidos que passaram por ela e foram inspirados em suas obras, pesquisas, fotografias, textos jornalísticos, romances literários – corroboram o que é produzido pelos artistas locais, pintores, artistas plásticos, atores, escritores que, apesar da ausência de incentivo por parte do poder público e privado, desempenham papel importante na cultura, educação e economia da cidade.

Infelizmente, não há políticas públicas que fomentem a cultura, que deem vazão ao turismo, inclusive o religioso, forte seguimento hoje no país. Desse modo, devemos relembrar que Monte Santo possui um dos piores IDH (0,502) – índice de Desenvolvimento Humano –, da Bahia, ficando acima apenas da cidade de Itapicuru – BA. Além disso, tampouco há políticas públicas de preservação e manutenção dos seus bens materiais e imateriais, estando a cidade, hoje, totalmente descaracterizada, com seus casarões de estilo colonial demolidos ou transformados em depósitos.

Diante disso, Monte Santo é um município com grandes carências educacionais. O IDEB nunca atinge as metas desejadas, de maneira que faltam muitas ações efetivas para a melhoria da qualidade do ensino no município.

É possível afirmar, também, que nos falta ainda um olhar para dentro, para o local, para o nosso senso de identidade e pertencimento, para que possamos exigir, do poder público, políticas de promoção e de amparo aos nossos potenciais, que são muitos, contudo, não são aproveitados da forma que possam mudar a qualidade de vida das pessoas, gerando emprego e renda, reduzindo os índices de pobreza. Segundo, ainda, o Censo escolar de 2020, a cidade possui 10.043 alunos, distribuídos entre 76 escolas, sendo 71 públicas, 3 particulares, 1 co-

munitária – com apoio de recursos municipal e estadual, Escola Família Agrícola do Ser-
tão/EFASE e 1 estadual, o Colégio Estadual Santa Cruz.

De antemão, no que se refere ao CESC, este foi fundado no ano 2000, criado através da Portaria nº 2299, D.O.E de 14/03/2000. Desse modo, nasceu como Colégio Estadual Depu-
tado Luís Eduardo Magalhães (1955-1998), tendo o seu nome mudado recentemente, por
meio da Portaria nº 741/2021, em que a motivação da alteração de acordo com o Colegiado
Escolar foi a respeito ao princípio da impessoalidade, além da comunidade escolar propor um
nome relacionado com a cultura local. Claro, que tal mudança gerou muitas discussões na
comunidade escolar envolvendo questões políticas, o que incorreu na mudança do nome em
homenagem ao filho de Antônio Carlos Magalhaes (1927-2007), em um governo do Partido
dos Trabalhadores (PT). É relevante salientar, ainda, que essa mudança ocorreu em inúmeros
municípios. Assim, levado essa questão para o Colegiado Escolar que, após inúmeros debates,
votou para a mudança de nome, com o objetivo de atender a um anseio da comunidade esco-
lar. A seguir uma imagem da instituição educacional *lócus* da pesquisa:

Imagem 7: Vista aérea do Colégio Estadual Santa Cruz



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2021

O Colégio Estadual Santa Cruz fica localizado na entrada principal da cidade, é arbo-
rizado com um prédio bem conservado, já que paredes, telhados e pinturas passam por refor-
mas anuais. Além disso, possui espaço suficiente para acolher todos os alunos matriculados,

com área, ainda sem construção, capaz de possibilitar ampliação de salas e outros ambientes, como um auditório, que não existe no Colégio.

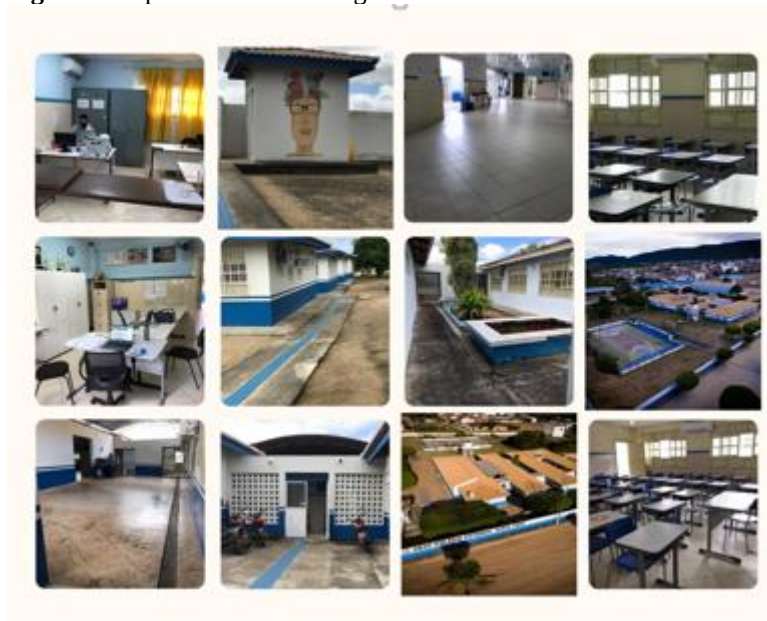
Imagem 8: Vista do Colégio Estadual Santa Cruz e sua localização na cidade de Monte Santo/BA



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2021

A escola conta com 40 professores e 1.978 alunos; destes, 1.200 recebem o benefício do Auxílio Brasil (Censo Escolar, 2020)².

Imagem 9: Dependências do Colégio Estadual Santa Cruz-Monte Santo/BA



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2021.

² Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/>>.

O CESC tem, em suas dependências, quinze salas de aula amplas, todas com data show e ar-condicionado; uma biblioteca com um acervo variado; uma sala ampla, climatizada para os professores; sala para Direção; Vice direção; uma sala para atendimento com a Coordenação Pedagógica; cinco banheiros em funcionamento; uma cozinha; uma secretaria escolar; a quadra de esporte é do município, também sendo utilizada pelo colégio.

As paredes internas dos muros da escola servem de painéis para alunos expressarem a sua arte, possibilitando um ambiente que dialoga com a diversidade existente entre os milhares de estudantes.

O referido colégio possui 08 turmas de 2ª séries do Ensino Médio, com 362 alunos matriculados e frequentes; e 10 turmas de 3ª séries Especiais com 323 alunos (CENSO, 2020)³, que estão concluindo através de aproveitamentos de estudos, como simulados planejados, articulados e distribuídos pela Secretária de Educação da Bahia, como também a utilização das notas dos alunos que participaram da última edição do ENEM (2020). Esses alunos não concluíram o ensino em decorrência da pandemia provocada pela SARS-COV 2, a Covid-19, que ocasionou na suspensão total das aulas presenciais na rede estadual da Bahia, do Brasil e do mundo em 2020.

A minha experiência docente, com esse público, nasceu em 2007, ano do meu ingresso nessa instituição de ensino. Muitas histórias passaram e passam por nossas aulas, histórias que se misturam à nossa história e, infelizmente, muitas vezes sem conectividade, sem relação, sem pontes, sem representatividade, sem aprendizagem, sem criticidade, apenas monólogos – monólogos estes por parte do professor, que se dissolvem no ar quando a sirene avisa que o tempo da aula findou.

Ademais, as conversas entre esses alunos sempre me chamaram a atenção – seja na sala de aula, na biblioteca, nos corredores, na sala dos professores – de maneira que o que tinha destaque com mais frequência, acompanhada de muitos risos, foi me inquietando e me afastando da zona de conforto na qual vivia, a saber: “Professora, eu nunca li um livro inteiro na vida”. A partir dessa escuta, comecei a perceber o quanto as minhas aulas de História estavam distantes deles. Poucos alunos liam os textos nos livros didáticos e, quando liam, faziam meras transcrições para os cadernos, sem ao menos fazer relação com o que eu, em meus monólogos semanais, apresentava nas aulas.

³ Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/>>.

2.1 As nascentes que alimentam o rio

Travamos muitas lutas como professores, seja na disciplina de História ou em qualquer outra. Contudo, uma das lutas mais difíceis na prática docente consiste em fazer com que o aluno leia. O tempo todo ouvimos e damos explicações que, em sua maioria, culpam somente o discente: “Não lê porque não aprendeu”; “Não lê porque não tem o hábito”; “Não lê porque não quer”; “Não lê”!

Nessa esteira, pensando com Colomer (2014, p. 61):

Os livros têm o poder de transportar o leitor no tempo e no espaço, de levá-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas e proporciona-lhes o eterno prazer de quem se senta ao lado do viajante que se regressa (COLOMER, 2014, p.61).

Muitas vezes, essa experiência é negada ao nosso aluno e, ao negar, podemos condená-lo a nunca se reconhecer no direito que ele possui de pertencer a essa categoria privilegiada de “viajante”, que sempre vem maior e mais forte quando “regressa”. Em nossa realidade, o professor ainda é o agente de maior importância nessa mediação entre livro e aluno e, em tempos de smartphones, aplicativos diversos que parecem deixar tudo possível, games que encantam o aluno, encontrar um lugar para o hábito da leitura, resgatar e intensificar essa mediação está cada vez mais difícil.

Os livros literários precisam fazer parte do cotidiano da escola, isto é, precisam adentrar nas inúmeras narrativas que muitas vezes são apresentadas como meras reproduções das disciplinas, dos conteúdos sem nexos com a realidade em que o aluno vive, dos fatos históricos que dão prioridades à história de outros povos em detrimento da nossa, de maneira a reproduzir conceitos que perpetuam a história dos vencedores. Sobre o valor da Literatura, a sua necessidade e importância da presença na escola para a formação do leitor, Cosson (2020) apresenta duas significativas razões:

Por meio da literatura o aluno se desenvolve como indivíduo, ou seja, a leitura dos textos literários, proporciona ao leitor experiências e conhecimentos que ampliam e aprofundam a sua compreensão do viver, que ajudam a entender melhor o seu mundo e a si mesmo (...) a literatura é o instrumento mais eficiente que se conhece para a criação do gosto e do hábito pela leitura (COSSON, 2020, p.133).

Como professora de História, durante todos esses anos, em uma realidade de sede e fome de comida, cultura, arte e livros, sinto-me autorizada a escrever que o nosso discurso, muitas vezes, é acusatório. Entretanto, na verdade, é também uma maneira de nos sentenciar-

mos com as penas mais brandas nesse processo. Em síntese, as estratégias de leitura que sempre foram apresentadas aos alunos, os livros que fazem parte dos acervos nas bibliotecas das escolas públicas, como no CESC, e as abordagens sobre leitura e literatura, como possibilidade de aprendizagem histórica, são alguns dos inúmeros motivos que absolvem o discente desse crime. Em outros termos, crime este em que ele é eternamente julgado e condenado: não lê, ou pouco lê. Na maioria das vezes, pouco é oferecido para que aconteça a produção de uma comunicação literária, visto que “a literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal qual recompensa é o que justifica o esforço de ler” (COLOMER, 2014, p.62).

Com efeito, essa escuta, que gerou angústia, transformou-se em livros. Pensei que poderia, através da minha experiência docente, criar e levar literatura para as minhas aulas de história, ou seja, para aqueles alunos que estavam concluindo o ensino médio e relatavam nunca terem lido um único livro. Dito isto, foi assim que nasceu *A menina que cavava com a caneta* (CORREIA, 2015)⁴ e *Shaira e a saudade*.

Livros estes carregados de representatividade. Alice, a protagonista de *A menina que cavava com a caneta* consiste na vivência de muitos alunos que passaram e passam por minhas aulas de História. Menina pobre, pai alcoólatra, órfã de mãe, irmãos semianalfabetas, era apaixonada por livros e amava as aulas de história, de modo que por meio deles “cavou” conhecimento, relutou e não se submeteu ao círculo vicioso que a circundava. Foi, inclusive, através da publicação dessa narrativa que percebi o quanto as nossas bibliotecas estão repletas de livros que não representam a realidade dos nossos alunos e como essa constatação é também determinante para a formação de novos e assíduos leitores.

As narrativas entre a ficção e a realidade se esbarram. Os problemas enfrentados pela protagonista do romance são comuns aos enfrentados pelos alunos de muitos lugares parecidos com os da “cidadezinha” de Alice, o alcoolismo, a falta de trabalho, a doença e as dificuldades financeiras. Os estudantes se reconheceram nas lutas de Alice, lutas parecidas com as que eles travavam no dia-a-dia.

Muitas vezes fui interrompida durante as palestras, nos projetos literários das escolas que apresentaram o livro para os alunos, meninas, mulheres que compartilharam das suas histórias de vida, de como, assim como Alice, “quebraram as correntes” por meio dos livros lidos. Um exemplo disso é a frase da professora Ivone Ribeiro, do Colégio Professor Edivaldo

⁴Primeiro livro de autoria própria, publicado em novembro de 2015 pela editora Lura, livro que entrou em muitas escolas públicas e particulares, estando na 8ª reimpressão.

Boa Ventura, da cidade de Presidente Tancredo Neves, no sudoeste da Bahia, que assim como tantas tive o privilégio de conhecer pessoalmente o trabalho realizado com os alunos, “sua história está em muitas outras histórias”. Ademais, inúmeros depoimentos nas minhas redes sociais, sobre o alcoolismo, o analfabetismo e o trabalho infantil, que tiram a oportunidade de estudar na idade certa. Em resumo, histórias que pareciam partir do mesmo lugar, apesar de serem vividas em espaços geográficos diferentes.

A partir de uma literatura tida como periférica, com linguagem simples, consegui fazer diálogos significativos com a disciplina de História durante as minhas aulas. Trouxe para os livros, muitos livros⁵, abordando uma diversidade de temas que foram instrumentos ricos para os debates durante os conteúdos abordados nas aulas de história. Assim, fazendo ponte entre a literatura e a história percebi que esses romances, acreditem, foram os primeiros livros lidos por muitos dos meus alunos do Ensino Médio.

Com eles, discutimos a história das mulheres no Brasil e, em algumas partes do mundo, protagonizando a importância da história de muitas mulheres, narradas como meras coadjuvantes ou invisibilizadas pela historiografia, a história da escravidão, o racismo, a força e a resistência do povo negro através da luta e de nuances poéticas, desconhecidas para eles. Mais uma vez, concordamos com Colomer (2014) em que “a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes” (p.62).

Além disso, debatemos também por meio das analogias oportunizadas com uma narrativa repleta de intertextualidade com muitas leituras até então nunca apresentadas para a maioria dos alunos, de forma a possibilitar um encontro com outros espaços literários e históricos. A partir do entendimento de que:

[...] é por possuir essa função de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização (COSSON, 2014. p.17).

⁵ Em *A menina que cavava com a caneta*: Jorge Amado, *Capitães de Areia* (2009); Humberto Eco, *O nome da Rosa* (2009); Harriet Logan, *Mulheres de Cabul* (2006); Simone de Beauvoir, *Todos os homens são mortais* (1983); Schuma Schumacher e Érico Vital, *Dicionário de Mulheres do Brasil de 1500 até a atualidade* (2000) entre outros tantos. Em *Shaira e a Saudade*: Milton Guran, *Agudás: os brasileiros do Benin* (2000); Yaa Gyasi, *O caminho de casa* (2017); Maria Firmina dos Reis, *Úrsula* (2017); Achille Mbembe, *Crítica da razão negra* (2018); Ana Maria Gonçalves, *Um defeito de cor* (2017); Reginaldo Prandi, *Mitologia dos Orixás* (2000); Abdias Nascimento, *O Genocídio do negro brasileiro* (2016); Kabengele Munanga, *Origens africanas do Brasil*, (2012), entre outros.

A literatura dentro dessa perspectiva, nas aulas de História com esses romances, ultrapassou os muros e as paredes do CESC, seguiu viagem e rompeu fronteiras, conquistou outros espaços. Com efeito, foi assim que conheci muitas realidades semelhantes às dos meus alunos, que fazem parte de uma estatística cada vez mais preocupante. Em suma, muitos não dominam totalmente a leitura e, provavelmente, por essa razão vão se distanciando da compreensão e análise crítica; outros tantos, letrados, sequeiros por aprender, seja história, português, geografia ou qualquer outra disciplina aprendendo a se reconhecerem parte do tempo presente e passado, através de livros que carregam representatividade, identidade, pertencimento, possibilitando reflexão sobre seus valores, suas práticas cotidianas, suas relações com a história e a construção de pensamento e conhecimento baseados na criticidade, principalmente na consciência histórica que:

[...] todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo (MARTINS, 2019. p.55).

Nesse sentido, com essa experiência tive a honra de fazer parte de muitos projetos voltados para inúmeras disciplinas, em muitos lugares, principalmente na Bahia. Gostaria de compartilhar duas em específico, de maneira que foram também essas vivências que me motivaram a chegar até o ProfHistória.

Quanto a esses projetos, posso destacar a pesquisa de Lucivania Silva Lopes Rios (2019), professora da cidade de Conceição do Coité, na Bahia, através do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Feira de Santana, com a dissertação *Sendas do letramento literário pela magia do romance: Uma proposta de intervenção*, defendida em 2019, que levou o romance *A menina que cavava com a caneta* para a sua prática na sala de aula.

Esta proposta pedagógica foi aplicada com alunos do 9º ano, turno vespertino, do Colégio Estadual Rio Branco (CERB), situado na zona rural de Conceição do Coité, Bahia. Com isso, Lucivania Rios (2019) transformou a sala de aula em espaço de poder, perto de alunos semelhantes à Alice e aos meus, fazendo parte do seu projeto de pesquisa que resultou em uma Sequência Didática como produto final. Trabalho este que apresentou uma pesquisa-intervenção vinculada à linha de pesquisa “Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes”, que tem foco nos estudos voltados para o panorama crítico do ensino da Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental II.

Assim como aconteceu com os meus alunos, nas aulas de História, pude presenciar também, nas visitas em que fiz a essa escola, – na qual a professora Lucivania Rios leciona – numa localidade rural da cidade de Conceição do Coité –, o encantamento e a magia que a literatura, através do gênero romance, produziu nesses alunos, semelhantes a dos alunos do colégio que leciono, além de proporcionar o estímulo à leitura, desenvolvendo a análise reflexiva tanto para o texto literário quanto para os conteúdos de história relacionados ao romance.

Outra experiência relacionada à prática na sala de aula, referente a esse espaço de produção de conhecimento acadêmico utilizando o meu romance, aconteceu com dois professores que lecionam na zona rural de Monte Santo: Maria Jeane Souza de Jesus Silva e Sidmar da Silva Oliveira, os dois, meus ex-alunos. Ambos são mestres em Educação e Diversidade, Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Em linhas gerais, estes realizaram, junto a uma turma do 9º ano da Escola Municipal Salvador Correia, em um povoado denominado Lagoa das Pedras, uma retextualização de *A menina que cavava com a caneta*.

Após a leitura e fichamento do livro, os alunos receberam o desafio de transformar o romance em uma HQ, por meio do aplicativo Pixton, atividade que contribuiu para desenvolver a criatividade, criticidade e proficiência em leitura e em escrita, além de possibilitar o contato com a multimodalidade e várias semioses que fazem parte das ordens discursivas dos textos da esfera digital. O trabalho desenvolvido foi publicado como artigo com o título: “HQ e Multiletramentos: A formação do sujeito autor mediada por tecnologias digitais”, estes produzidos por Maria Jeane Souza de Jesus; Sidmar da Silva Oliveira; Úrsula Cunha Anacleto e Fidelcina Souza dos Santos (2020).

Com *Shaira e a saudade* também participei de muitos encontros, palestras, rodas de leituras presenciais e, ultimamente, virtuais, todos estes registrados com fotos e vídeos, de modo que conheci muitas cidades e realidades que contribuíram para que esse projeto fosse se materializando. Escolas públicas, particulares, ensino fundamental, médio e superior, os livros foram trabalhados em disciplinas com literatura infanto-juvenil na UNEB/Campus de Euclides da Cunha.

O livro *Shaira e a saudade* é dividido em seis capítulos, inicialmente, apresento para o leitor “O meu lugar de fala”, em que tento deixar claro que, apesar das minhas lutas enquanto mulher, comparadas às lutas das mulheres negras, sou privilegiada, porque, dentre outras coisas: “Nunca me negaram a anestesia! Não recebi como herança, a palmatória, o pelourinho, as cozinhas dos outros, os padrões ilusoriamente brancos, os trabalhos mais pesados e mal remunerados, as prisões, os novos porões, nunca tive dono” (CORREIA, 2019, p. 7), por meio de

um convívio com a escrita, desnudo-me e compartilho nas primeiras páginas o processo da descoberta do meu lugar de fala.

O romance dá vida à história de Shaira, que é arrancada dos braços da mãe em Ouidah no Benin, África. A protagonista, deve-se mencionar, é trazida junto a centenas de negros escravizados, através do tráfico negreiro, para alimentar a estrutura escravocrata do Brasil na segunda metade do século XIX. A narrativa tenta levar para o leitor discussões acerca da brutalidade, estupidez, crueldade e violência do tráfico negreiro, isto é, a escravidão na perspectiva de uma menina:

Empurrada para dentro de um grande navio com centenas de pessoas acorrentadas, a pequena nada entendia. Lembrou-se de que na noite anterior, tinha adormecido no colo da sua mãe, junto aos seus quatro irmãos mais velhos. Após o sumiço do pai, quando era ainda muito pequena, esse era o lugar em que ela mais gostava de dormir. Acordou com gritos de horror vindos do lado de fora, todos atordoados saíram correndo pela escuridão da floresta; muitos da tribo fizeram o mesmo percurso e em meio ao desespero, Shaira perdeu-se dos seus (CORREIA, 2019, p.12).

Essa abordagem também possibilita, entre outros debates nas aulas de História, a importância da memória como forma de resistência, o que nessa perspectiva “é um trabalho de reinterpretação do passado em razão do presente e futuro, a partir de estratégias ou lutas que buscam construir outras narrativas, obscurecidas pelas memórias oficiais em torno de pessoas, grupos e instituições” (GIL, 2019, p.157). Sobre isso, Paul Ricoeur (2007) propõe que tanto a memória, quanto o esquecimento, possuem um lado ativo, podendo ser vistos como uma prática, abrindo possibilidade de serem manipulados por diferentes indivíduos, sobretudo, pelos detentores do poder.

Nessa perspectiva, o livro apresenta e proporciona diálogos diretos com temas e autores necessários para serem lidos, debatidos e lembrados com os alunos, e “escolhe” trabalhar o racismo, preconceito, as inúmeras formas de resistência através do conhecimento das letras e leis, como fez Luiz Gama, poeta que dialoga com a história, e como Maria Firmina dos Reis, “uma maranhense” que apaixona Shaira com a sua ousadia em escrever um livro, ou Dandara, que carrega a força de todas as mulheres do lugar que tem a sua vida inteira.

Shaira é obrigada a atravessar o mundo de águas e é apresentada à saudade que sufocava e matava. Uma narrativa construída com elementos africanos, como a língua iorubá, os orixás e sua mitologia, as abyomis, a importância da tradição oral na construção da identidade. Também, o romance é permeado por questionamentos que têm, por objetivo, despertar no leitor a capacidade de analisar e problematizar alguns fatos da história do Brasil trazidos na

narrativa, “ao se fazer uso da problematização na sala de aula, a meta a ser alcançada pelo professor de história, é a capacidade de ser desenvolvida pelo aluno de avaliar criticamente o mundo de informações que o cerca” (ALMEIDA E GRINBERG, 2019, p.200). Mais adiante, um trecho do romance em que Shaira dialoga com esses questionamentos:

[...] o que ensinariam os professores naquele lugar chamado escola sobre essa coisa de prender gente por causa da cor da pele? E aquele lugar chamado escola agora também seria para os negros? E as pessoas que escreviam os livros saberiam contar a nossa história? [...] Como explicariam essa coisa horrível para Deus? E Deus era branco ou preto? Muitas vezes desejou que Deus fosse uma mulher parecida com a sua iya (CORREIA, 2019, p.114).

Essas e muitas outras experiências vividas na minha prática pedagógica, assim como na de outros professores por inúmeros lugares por onde os livros passaram, juntaram-se ao meu desejo de oferecer mais, de fazer mais. Em síntese, de através das minhas aulas de História, com os alunos da 2ª série A do Ensino Médio do Colégio Estadual Santa Cruz, utilizar a literatura com o gênero romance para que, de alguma forma, o estímulo à leitura contribua para o despertar do indivíduo sobre a temporalidade, a historicidade e para as análises reflexivas.

O ensino de História, durante muitos anos, foi associado às “coisas velhas e antigas” ou apenas à memorização de datas e vultos nacionais, ainda que as diretrizes educacionais não compartilhem mais desta forma de ensino. Desta maneira, a formação dos professores na atualidade tem indicado a necessidade de um ensino mais significativo, principalmente para o aluno no que diz respeito a essa disciplina, uma vez que a proposta do ensino de história é problematizar e estimular a criticidade do aluno.

2.2 Tessituras entre o romance *Shaira e a saudade* e as aulas de História

Ao pensar no uso da Literatura para ensinar história, é preciso levar em consideração uma série de pontos em comum que esta possui com a narrativa histórica: ambas são formas de construir narrativamente os tempos, os espaços, os eventos, os sujeitos, os personagens; só existem como produto de tramas, de enredos, da imaginação humana. Não poderia ser tratada apenas como mais uma fonte inocente, que não sabe o que diz, que apenas revela suas informações ao ter as suas entrelinhas minuciosamente decifradas pelo trabalho do historiador.

As novas formas de se narrar o passado, empreendidas pelos historiadores, tiveram importante contribuição da Literatura e foram responsáveis pela nova relação desta com o

conhecimento histórico, o historiador serve-se da Literatura como o material empírico que o permitirá acessar às diferentes experiências vividas pelos seres humanos ao longo do tempo, “textos literários facilitam o processo de compreensão dos acontecimentos e/ou conceitos, aproximando os estudantes da realidade estudada e estimulando o uso da imaginação para um conhecimento adequado do passado” (SOLÈ, MACHADO, 2014).

Nessa perspectiva, *Shaira e a saudade* é um romance infanto-juvenil que traz a história de Shaira. Em síntese, na língua yorubá significa poetiza, menina negra, roubada do Benim, África, em meados do século XIX. A protagonista foi trazida para o Brasil escravocrata e vendida como objeto para proprietários de uma fazenda localizada no sertão da Bahia. Quando comecei a escrever o romance, ainda não tinha entrado em contato com a obra de Ana Maria Gonçalves, *Um defeito de cor* (2006), embora durante o processo de construção da escrita tenha me alimentado de muitos livros que, como este, traziam muito do que eu imaginava realizar quanto ao encontro entre a ficção e a história, em que o leitor pode ser tocado através de narrativas que, ao mesmo tempo, ensine, encante, emocione, humanize. Sua capacidade narrativa, apresenta vantagens em relação a outros materiais, especialmente pelo interesse que desperta nos estudantes e pelo fato de que pode facilitar a sua compreensão das diferentes temporalidades presentes na aprendizagem em História.

Quanto às comparações entre ambas as obras, *Shaira* se assemelha com *Kehinde* em muitos aspectos, em especial na determinação, esperança, fé em seus orixás. Além disso, também se aproximam na maneira que aprendem a ler e escrever, de modo que se agarram às suas memórias e, apesar das limitações e crueldades impostas a elas, “não param de caminhar”.

[...] mas também porque eu queria viver, mas não virar carneiro de gente nem carneiro de peixe, e então sobrevivendo a tudo isso, é que eu poderia falar com o Akin sobre o mar. O vento soprando na pele e o sol davam uma sensação boa, de que eu ia conseguir (GONÇALVES, 2016, p. 57.)

O romance se insere nesse contexto da história do Brasil, o tráfico negreiro, a escravidão dos africanos, a cultura escravagista que perdurou por mais de três séculos, deixando o legado do racismo estrutural que continua a atuar com nuances de crueldades, preconceitos, marginalização, silenciamentos, assassinatos do povo negro, de forma a legitimar discursos e ações da elite brasileira, que insiste nas permanências históricas construídas desse processo.

É constrangedor revolver aspectos tão ignóbeis do nosso passado histórico. Mas os afro-brasileiros precisam rever constantemente fatos como este de dar a sua vida nas guerras de um país que não os reconhecia como seres humanos e que, até os dias presentes, os mantém como cidadão de segunda classe (NASCIMENTO, 2016, p. 80)

Juntando-se a isso, a narrativa é fundamentada no universo da cultura africana, interage com representações simbólicas. Dito isto, por todo o caminho narrado, encontramos a memória como elemento constitutivo do processo de afirmação e consolidação das identidades individuais e coletivas.

A narrativa, portanto, é dividida em 6 capítulos e remonta, de forma literária, aos infortúnios do povo negro na diáspora africana, uma narrativa poética. A partir da protagonista adolescente, Shaira, o narrador observador/onisciente conta, de forma linear, a história de um segmento social, capturado, sequestrado e obrigado a empreender uma travessia sub-humana nos porões dos navios pelo Atlântico até o desconhecido, assim como os modos e estratégias de sobrevivência alimentados pela esperança de retorno ao continente africano. Nesse sentido, o romance apresenta, para o leitor, um diálogo direto com autores e personagens, muitas vezes, desconhecidos para a maioria dos interlocutores, e que farão parte do processo desse projeto. Exemplos dessas figuras são Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis e Dandara.

A construção dessa diegese também está intimamente relacionada aos autores que entram, de forma indireta no texto, e foram apresentados para os alunos durante a leitura e as discussões propostas pelo romance, indicados na bibliografia recomendada. Ademais, a história de Shaira se encontra com a da Negra Ritinha e a da sua mãe, Maria da Luz, negras escravizadas nascidas no Brasil, que fazem parte da história da Fazenda Paraíso das Nuvens, no sertão da Bahia. Dito isto, ao longo da história, vamos percebendo a força de ambas, o lutar e o resistir ao horror da escravidão. O enredo também traz a menina branca, ou ilusoriamente branca, que a partir desse encontro e convívio com Shaira, imposto pela escravidão, faz com que o leitor descubra qual o seu lugar nessa história.

Em síntese, o livro propõe uma discussão sobre a introdução do comércio do povo negro a partir do processo de invasão dos europeus nos países africanos, como também a desconstrução da narrativa de que os próprios negros iniciaram essa prática de comércio de gente, mostrando de forma literária e verossímil como os brancos invasores “estimularam a escravidão, modificando para sempre as relações construídas nessas tribos” (CORREIA, 2019, p. 14).

Além disso, a obra tenta levar o interlocutor para dentro do navio negreiro, com a pretensão de que ele faça a viagem junto com a Pequena Shaira – que, até aquele momento, nada entendia. Assim, juntos, personagem e leitor, começam a perceber que a memória será fonte de uma força que vai lhes guiar por todo o enredo.

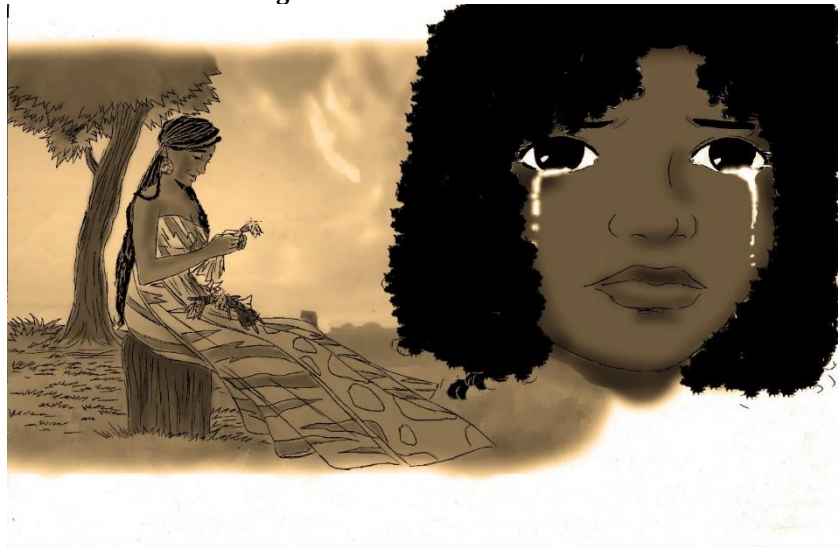
Outros momentos importantes são referentes à partida, à travessia, à chegada ao mundo desconhecido, o entendimento do que lhe foi imposto, a não aceitação daquela condição, o encontro com Ritinha, Maria da Luz, Isabela, e todo o horror vivido pelos negros escravizados naquele lugar que possuía senzala, casa-grande, tronco, chicote, morte e saudade. Desse modo, diante desses acontecimentos, a protagonista indaga: “por que aqui a cor da pele nos torna diferentes?” (CORREIA, 2019, p. 28). Com isso, pensando teoricamente é possível compreender que:

[...] a Literatura é fonte para a História dependendo dos problemas ou questões formuladas. Se o historiador estiver preocupado com datas, fatos, nomes de um acontecido, ou se buscar a confirmação dos acontecimentos do passado, a literatura não será a melhor fonte a ser usada... Mas, se o historiador estiver interessado em resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, razões e sentimentos que moviam as sociabilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo, a Literatura se toma uma fonte muito especial para o seu trabalho (PESAVENTO, 2003, p.39)

Nessa perspectiva, esta obra possibilita uma conexão entre Literatura e História, sendo a Literatura uma fonte de possível questionamento dos fatos narrados na ficção do romance literário, dentro da história da escravidão do povo negro na história do Brasil.

A imagem a seguir tenta levar o leitor para as memórias de Shaira, memórias carregadas de saudade, saudade de sua mãe, das suas abyomis, da sua história no lugar da sua vida inteira, e o quanto essas memórias ao mesmo tempo que a faziam molhar os olhos, tirar o ar, sufocar, era necessária também para que a pequena resistisse à escravidão, não esquecendo da sua história.

Imagem 10: Shaira e suas memórias



Fonte: Livro Shaira e a saudade (2019 p. 33)

Assim, a memória vai se tornando ainda mais presente, feito uma personagem que está por toda a narrativa propondo discussões necessárias sobre a sua importância no processo de construção do conhecimento histórico, enquanto tema na sala de aula. Dito isto, memória e identidade são conceitos caros para o entendimento de fatos e processos históricos dos nossos alunos.

De uma forma sucinta, a narrativa carrega a seletividade e a construção da memória a partir do que a pequena Shaira viveu antes e depois da escravização. Com efeito, é possível provocar discussões acerca de alguns aspectos da História ensinada sobre os povos africanos, indígenas e europeus.

Mais adiante, teremos a entrada do personagem Professor, que tem como função dar aulas particulares para a menina branca, de forma que o fará a partir da história ensinada, o que causa inquietação em Shaira, que começa a questionar sobre tudo que está vivendo nesse lugar. Questionamentos estes que precisam fazer conexões entre a Literatura e a História, principalmente sobre: Qual história queremos ensinar?

Imagem 11: Shaira e Isabela no rio



Fonte: *Shaira e a saudade* (2019, p. 51)

Na ilustração, Shaira apresenta o rio para Isabela, que, apesar de sempre ter morado ali, nunca tinha conhecido o lugar, lindo, cheio de vida e diversidade e, ao mesmo tempo, construído pelo trabalho de escravizados, alicerçado pelas dores, crueldade, morte e saudade de um povo que foi obrigado a aprender a resistir para sobreviver aos horrores da escravidão.

Uma narrativa com intenção de transmitir ousadia e coragem por parte da protagonista que está, permanentemente, conectada com as suas origens. Todavia, não se deve esquecer que, apesar da escravidão imposta naquele lugar que prendia gente por causa da cor da pele, Shaira sabia que era livre e, por isso, nunca aceitaria tal condição:

Ela queria ir embora, não desejava ir para aquele lugar chamado de inferno. Às vezes achava que aquele lugar era o inferno e só os negros sabiam. Também não queria ir para aquele lugar chamado céu pelos brancos. Talvez não fossem diferentes (CORREIA, 2019, p. 54).

Nesse momento da narrativa literária, podemos tentar instigar o interesse do aluno sobre as inúmeras formas de resistência praticada pelo negro escravizado, o quão eram intelectualmente fortes e, através dessa narrativa, tentar construir conhecimento e pertencimento da nossa história, assim como aconteceu no processo da escrita desse romance, alimentada pela literatura. Quanto a isso, Pesavento nos diz:

A literatura é, pois uma fonte para o historiador, mas privilegiada, porque lhe dará acesso especial ao imaginário, permitindo-lhe enxergar traços e pistas que outras fontes não lhe dariam. Fonte especialíssima, porque lhe dá a ver, de forma por vezes cifrada, as imagens sensíveis do mundo. A literatura nar-

rativa que, de modo ancestral, pelo mito, pela poesia ou pela prosa romanesca fala do mundo de forma indireta, metafórica e alegórica. Por vezes, a coerência de sentido que o texto literário apresenta é o suporte necessário para que o olhar do historiador se oriente para outras tantas fontes e nelas consiga enxergar aquilo que ainda não viu (PESAVENTO, 2006, p.22).

Em suma, trabalhar com leveza e poesia pode despertar sentimentos como empatia, amor, desejo, respeitando as diferenças e a diversidade. Devemos salientar, inclusive, que tais sentimentos são atemporais. No caso de Shaira, ela conhece Deus e, com sabedoria, entende que Olurum e Ele só podem ser a mesma pessoa. A narrativa proposta aqui é de desconstrução do preconceito sobre as religiões de matrizes africanas, tão presentes no dia a dia da sala de aula nos discursos pejorativos e ações violentas do cotidiano. Kabengele Munanga, em *Enfrentando o Racismo na Escola*, nos faz refletir sobre o que muitas vezes vivenciamos no labor da nossa prática:

[...] sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar (MUNANGA, 2005, p. 15).

O racismo e o preconceito praticados dentro das escolas são reais. Muitos de nós praticamos, como disse Munanga, a “política de avestruz”, ou seja, escolhemos não fazer nada, seguimos com os nossos monólogos expositivos, sentindo pena dos ofendidos. Diante disso, a minha vivência com essa violência foi um dos motivos para “desenterrar” a minha cabeça. Durante a produção da escrita do romance, carregava sempre comigo alguns livros que fazem diálogo com o romance, um deles se refere a Reginaldo Prandi, na obra *A mitologia dos Orixás*.

Em diversos momentos em que eu adentrava as salas de aula com a obra citada, junto aos meus materiais, logo recebia inúmeros questionamentos preconceituosos: “Professora, agora você é macumbeira?” ou “Professora, credo, orixás?”. Devemos ressaltar que isto acontecia apenas por lerem o título do livro.

Outro exemplo é ter sido procurada por alunas que desejam muito ter um emprego para poderem alisar os cabelos crespos, porque aprenderam que são feias por causa deles e de tudo que as representam. Por isso, aliás, muitas vezes, mudei todo o meu planejamento para tentar mudar aquela situação, levando conhecimento sobre o assunto, do qual, confesso, tive que aprender para também me desconstruir. Nas palavras de Munanga (2005)

a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

Ao retornarmos para a narrativa de Shaira, e a partir dos questionamentos sobre a história ensinada, o Professor é confrontado diretamente pela protagonista com um bombardeio de perguntas antes nunca feito para ele, nem por ele:

Invadiram as terras dos chamados índios, roubaram, escravizaram, e mataram, tiraram os deuses deles, trouxeram doenças, e ainda entraram para a história desse lugar como heróis. Será que o professor sabe mesmo das coisas? – Então resolveu perguntar: - Professor, será que não lhe contaram a história errada? (CORREIA, 2019, p. 67).

Esses e outros questionamentos que permeiam a narrativa podem ser ampliados. Ademais, aqui também o aluno conhecerá a história de Luiz Gama e a sua importância para tantos negros escravizados nesse momento da história narrada, assim como a sua poesia de resistência à escravidão. Nesta circunstância, propomos uma discussão sobre o tratamento dado aos negros escravizados com o intuito de apresentar, para os alunos leitores, a crueldade existente nas Leis que diziam proteger os negros mais velhos, a exemplo da Lei do Sexagenário (1885), ou o que realmente estava por trás da Lei do Ventre Livre (1871):

[...] Eram heróis, resistiam por muito tempo, mas não mantinham a mesma força e capacidade de produção. Eram dispensados como mercadoria vencida e quebrada. Ganhavam um papel que lhes devolviam a liberdade, mas, na verdade, eram atirados mais uma vez para o desconhecido (CORREIA, 2019, p. 91).

Desse modo, evidenciando o sofrimento de Maria da Luz, que apesar de livre no papel a condicionaram a viver sem lugar para ir, presa sem correntes, incorporada como parte da senzala, explorada por toda a existência:

[...] eram livres porque nasceram livres. Todo o trabalho era produzido pelas mãos dos negros escravizados. Shaira entendia tudo aquilo, e descobria que a negra Ritinha também lutava naquela guerra, lutava todas as vezes que era violentada e lutava quando limpava o seu ventre, quando fugia nas madrugadas com as outras negras corajosas, e continuava lutando mais ainda quando protegia Maria da Luz (CORREIA, 2019, p. 93).

O romance propõe que o aluno desperte para um conhecimento crítico envolvendo a escravização do negro, ao passo que possibilitando também, através do texto literário, o despertar de sentimentos que precisam fazer parte da construção histórica.

Na imagem a seguir, Shaira tenta entender o que seria esse lugar chamado de escola, proibido para os negros escravizados, e mesmo sendo proibida a sua entrada, ela ousou e descobriu que esse lugar era diferente daquele que existia no lugar da sua vida inteira. O que era ensinado ali, não a interessou, parecia com a história ensinada pelo professor, que para a pequena não fazia sentido, por enaltecer quem os roubou, escravizou e foram transformados em heróis. Muito diferente do que aprendera com o seu povo, as rodas de conversas, a importância da história vivida e contada por quem fazia parte dela.

Imagem 12: Shaira e a escola



Fonte: Livro *Shaira e a saudade* (2019, p. 103)

Outro aspecto impulsionado para interdisciplinaridade do ensino, por meio da literatura como possibilidade para o ensino de História, em especial desta obra trabalhada aqui, é que oportuniza as discussões relacionadas aos fatos trazidos no romance. Por exemplo, a respeito de *Shaira e saudade* ainda, a protagonista continua a se deparar com inúmeras situações que irão possibilitar essas discussões, como por exemplo, o acesso à escola que era proibido para negros escravizados, abrindo leques para tratarmos além desse e de outros fatos, a questão das limitações na historiografia brasileira sobre as vivências referentes à educação do povo negro, principalmente na segunda metade do século XIX – época de contextualização do romance, ou seja, os anos que antecederam e os anos que sucederam a República no Brasil. Nesse sentido, Mariléia Cruz, em *Uma abordagem sobre a história da educação dos negros*, nos diz que:

O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p.22-23).

Assim, de maneira a contribuir para a permanência de tudo que continuamos vivenciando nas escolas quanto ao racismo e quanto ao preconceito, diretamente relacionados aos povos afro-brasileiros, como também aos indígenas, desrespeitados, silenciados em suas histórias em detrimento de outras. Além disso, Cruz (2005) reafirma também a importância dessa apropriação nesse espaço de poder que é a educação, como também o papel do historiador em fazer emergir tais fatos históricos quase que desaparecidos na historiografia, como a existência de escolas criadas pelos e para os negros em diversas regiões do Brasil nesse período escravocrata – as escolas nos quilombos, por exemplo. Sobre isso, a autora ressalta:

Sobre a escola do Quilombo Fazenda Lagoa-Amarela, fomos informados no Arquivo Público do Estado do Maranhão de que há precária existência de fontes sobre o assunto, uma vez que esse quilombo teve uma existência limitada a dois anos, sendo posteriormente dizimados todos os seus habitantes, em decorrência da Guerra dos Balaio. Sua referência documental é expressa em uma comunicação nos autos do processo desencadeado no período contra o líder dos balaio. Contudo, esse fato por si permite que possamos inferir que mesmo durante o Império já era comum a preocupação dos negros em apropriarem-se dos saberes na forma escolar (CRUZ, 2005, p. 28).

A insubmissão de Shaira perante a esse fato, e o que a pequena descobre quando, ilegalmente, adentra esse espaço de poder proibido para o seu povo – que não se rendeu, resistindo, criando escolas, ensinando as letras e o sentido de liberdade nos quilombos, nas senzalas, na luta contra a escravidão – pode ser relacionada à “luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência” (CRUZ, 2005, p.29).

A narrativa segue fazendo emergir outros tantos questionamentos nos diálogos propostos, sugerindo discussões sobre conteúdos trabalhados nas aulas de história, como a análise crítica sobre a Lei Aurea, um diálogo necessário e possível com Abdias Nascimento e o genocídio do negro brasileiro, quando o escritor nos faz abrir as mentes para reconhecer o mito da democracia racial no Brasil, ou a benevolência do branco no período da escravidão do negro. Vejamos:

Atirando os africanos e seus descendentes, para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado e a Igreja. Tudo cessou, extinguiu todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social: os africanos e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem (NASCIMENTO, 2016. p. 79).

Na maioria das vezes, as aulas de História do Brasil tratavam o negro sob a perspectiva do branco, abordando a sua cultura como sendo inferior àquela trazida pelos portugueses que vieram inicialmente para o país e, depois, por outros povos também de origem europeia que chegaram após a abolição dos escravos, como os alemães, italianos, poloneses e espanhóis.

Conforme se pode notar, Shaira é forte, muito questionadora, cheia de inquietação e tudo isso fez com que ela fosse à procura de respostas e também do seu sonho de liberdade, de voltar para a sua terra. A narrativa do romance prossegue, dito isto, possibilitando o encontro dos sonhos de Shaira com os de Dandara; com a ousadia, a coragem e inteligência de Maria Firmina dos Reis, e mais, com a sua determinação para retornar ao lugar que tinha vivido a sua vida inteira, fato que também proporcionará discussões pertinentes e quase que pioneiras sobre o tema de milhares negros que cruzaram o Atlântico mais uma vez, entretanto, dessa vez, de uma forma diferente, agora com eles retornando livres para a sua amada África.

A linguagem do romance é efetiva e afirmativamente empregada para o estabelecimento das convivências sociais, de forma que o adolescente possa, nesse processo, reconhecer-se como indivíduo distinto e perceber também que ninguém poderá ser inferiorizado como ser humano, que não há supremacia racial e que não há lugar para o preconceito, racismo, discriminação e qualquer ato que venha a ferir ou coibir as pessoas.

3- O ROMANCE *SHAIRA E A SAUDADE*: CONSTRUINDO PONTES ENTRE A LITERATURA E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Sobre o negro, foi e é construído, em muitos de nós educadores, e por consequência, seguimos também reproduzindo “designações primárias, pesadas, perturbadoras e desequilibradas, símbolos de intensidade crua e de repulsa, a aparição de um e de outra no saber e no

discurso moderno sobre o homem” (MBEMBE, 2018, p.12), assim sendo, nos tornamos parte desse processo colonizador, perpetuando práticas sutis e dilacerantes de racismo.

Achille Mbembe (2018) nos diz que “o racismo consiste, pois, em substituir aquilo que é por algo diferente, uma realidade diferente”. Nesse sentido, desde a invasão das nossas terras pelos europeus e o início do processo de colonização, vamos substituindo realidades na construção da nossa identidade.

Passado e presente vão sendo alicerçados por essas “diferenças”, pelo legado da escravidão negra. Possibilitar oportunidades de mudanças como uma educação que desconstrua ou tente desconstruir o olhar e a prática do racista em que “ver um negro é não ver que ele não está lá, que ele não existe, que ele não é outra coisa a não ser um ponto de fixação patológica de uma ausência de relação” (MBEMBE, 2018, p. 69), pode contribuir para uma sociedade menos racista e desigual. Desse modo, combater o racismo na escola, por meio de mecanismos que fortaleçam a educação, é de extrema importância, visto que a escola possui um papel que vai além da educação formal e acadêmica. Em linhas gerais, a escola desempenha uma função social singular, principalmente no combate ao racismo e às desigualdades existentes na nossa sociedade. Diante disso, Nilma Lino Gomes relata que:

[...] a presença negra é divulgada discursivamente como um forte componente da diversidade cultural brasileira. Todavia, do ponto de vista das políticas, das práticas, das condições de vida, do emprego, da saúde, do acesso e da permanência na educação escolar, a situação ainda é de desigualdade, preconceito e discriminação (GOMES, 2012, p. 19).

Nunca foi tão necessário e urgente discutir e repensar práticas, conteúdos, currículos para o fortalecimento das Ciências Humanas, em específico da História no Brasil, que nos últimos quatro anos vêm sofrendo muitos ataques, tentativas de desconstrução e negação de fatos como por exemplo o Golpe Militar de 1964 e a própria Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985).

Com isso, é imprescindível a compreensão, por parte de professores e alunos, do poder que emerge desse saber histórico, principalmente no que concerne à luta contra o racismo através do conhecimento da história da África, quase que desaparecida nos livros didáticos, nos conteúdos das aulas de História do Brasil, apesar de sua importância na formação da cultura brasileira por ter sido o continente de onde vieram os negros escravizados que, junto com os europeus e os indígenas, formaram a nação brasileira.

Nossos alunos muitas vezes concluem o Ensino Médio sem saber que a África abriga grande parte do conhecimento existente na humanidade, é o continente de mais antiga ocupa-

ção pelos seres humanos, eles passam por nós e não aprendem que as culturas agrícolas e pastoris se desenvolveram em solo africano, ou que os inúmeros povos africanos foram pioneiros na cultura das manufaturas, das artes, da filosofia, da matemática, precedendo outros continentes. Nossos alunos precisam conhecer e saber que esse povo que foi roubado, traficado e escravizado, viviam em cidades, reinos, impérios com suas vidas ricas de culturas, e sistemas comerciais complexos e não menos importantes. Cabe a reflexão que:

Dados os contextos históricos e geográficos, tanto na esfera social e econômica mundial como na brasileira, africanos e afrodescendentes constituem uma especificidade histórica que tinha sido, por diversas razões, deixada de lado ou com tratamento insuficiente na educação brasileira. Os movimentos negros insistiram por mais de um século para que se realizasse a devida incorporação das histórias e das culturas de africanos e dos afrodescendentes ao ensino da história geral da humanidade e à História do Brasil, sem, contudo, logarmos sucesso até o ano de 2003. Os movimentos negros persistem na necessidade e no direito de pelo menos as populações afrodescendentes terem estes conhecimentos históricos e culturais expressos na educação nacional. Como consequência da Conferência Mundial de Durban, em 2002, e das negociações políticas nacionais, eis que em 2003 é decretada a lei da inclusão da História e da Cultura de Africanos e Afro-brasileiros na educação nacional. Esta lei é uma conquista importante dos movimentos sociais negros (CUNHA JR, 2005, p. 251).

A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03⁶, tornou-se imprescindível e fundamental para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Assim, a escola poderá exercer um importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil:

O caráter da Lei n.º 10.639/03 e suas formas de regulamentação atribuem ao MEC a responsabilidade de induzir a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais em parceria com os sistemas de ensino, para todos os níveis e todas as modalidades. Existe uma dinâmica própria das políticas públicas, que vai do reconhecimento de uma problemática social sobre a qual se quer intervir até sua adoção e transformação da realidade ao lado do conjunto maior da sociedade. E a eficácia desse processo segue o caminho da implantação à implementação. Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais (GOMES, 2012, p. 22).

⁶ A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004, p. 32).

De acordo com a referida autora, a Lei 10.693/03 é um documento de afirmação da História e Cultura Afro-Brasileira, em que a institucionalização da obrigação da temática da cultura antirracista e da política curricular sobre as relações raciais é uma referência para a cultura antirracista no Brasil, isto porque se trata de um documento de afirmação da História e da Cultura Afro-Brasileira – que tem que ser ensinada obrigatoriamente nas escolas do país, determinado os seguintes artigos:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.

A escola não poderá jamais valorizar determinadas culturas e identidades em detrimento de outras, como assim foi sendo praticado por séculos. Assim, é necessário fortalecer a inclusão e instalar as vozes dos diferentes sujeitos e suas culturas, uma vez que, como as mais diversas etnias, todas são portadoras de grandes conhecimentos, crenças e valores culturais que deverão ser estudados, repassados e preservados.

Nós, professores, que estamos no chão da escola, com os livros didáticos – estes que são importantes ferramentas – devemos lembrar que estes não as únicas ferramentas. Todavia, sabemos que, apesar das mudanças significativas ocasionadas pela implementação da Lei 10.639/04, existe muita diferença entre o que está na teoria e o que é vivenciado na sala de aula, especialmente nas aulas de História sobre História da África e indígena.

Infelizmente, muitas vezes, a escola vivencia, invisibiliza e reproduz o racismo, ao invés de combatê-lo. De acordo com Gomes (2012):

Portanto, a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desse lócus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nes-

se processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população (GOMES, 2012, p.).

Nesse contexto, o romance *Shaira e a saudade* é inserido para problematizar relações étnico raciais, tanto da História e Cultura Afro-Brasileira quanto da História e Cultura Africana, pois, dialoga com práticas pedagógicas na perspectiva da Lei. Ademais, por meio da problematização, o romance pode contribuir no processo de interpretação, argumentação, potencialização e desenvolvimento por parte do aluno de análise e compreensão da diversidade cultural que faz parte da nossa história, assim como o respeito e a empatia pelo outro, que se aprende e se solidifica também na escola. Grosso modo, estas últimas, que aprendemos por meio das relações vivenciadas no cotidiano.

Para fazer aflorar esses sentimentos, a escola deve proporcionar aos seus alunos um espaço de reflexão que leve em conta o seu desenvolvimento como um todo. Para Djamila Ribeiro, por exemplo:

Fala-se muito em empatia, em colocar-se no lugar do outro, mas empatia é uma construção intelectual, ética e política. Ao amar alguém de um grupo minorizado, deve-se entender a condição do outro, para que se possa, de fato, assumir ações para o combate de opressão das quais a pessoa amada é vítima (RIBEIRO, 2019, p. 90-91).

Com isso, observa-se a necessidade e a importância de se pensar em uma educação voltada para a história dos negros, compreendendo que os mesmos, assim como os brancos e os indígenas, são detentores de direitos, tendo em vista que “a questão é que é irrealista, que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber” (RIBEIRO, 2019).

De fato, a inserção da cultura africana e afro-brasileira deve sair do papel e adentrar os espaços escolares, a marca africana é indiscutível na nossa cultura, mas a escola precisa fazer mais, precisamos evidenciar os eixos marcantes da história no pré e pós abolição. É sabido que a Lei 10.639/03 na sua caminhada até esse tempo presente contribuiu para divulgar, propagar e produzir conhecimentos, atitudes positivas, posturas e valores que eduquem as pessoas quanto à pluralidade étnico-racial brasileira, tornando-as capazes de interagir com os objetivos comuns que tornem possíveis o respeito aos direitos legais e à valorização da identidade cultural brasileira e africana.

É possível observarmos, ainda, que a iniciativa já trouxe algumas mudanças significativas, evidentes no número cada vez maior de materiais didáticos e paradidáticos dos alunos do ensino fundamental e médio. Contudo, apesar da oferta ter crescido gradativamente, prin-

principalmente entre as grandes editoras, observa-se, ainda, que é preciso usar muito material alternativo nas escolas. Ainda assim, admite-se que a lei representou uma grande conquista dos grupos afrodescendentes organizados, visto que possibilita a escolha de qual história africana queremos ensinar.

Nessa perspectiva, o romance possibilita metodologias para que, durante as aulas de História, os conteúdos abordados levem o aluno para um caminho que contribua para essa compressão, por exemplo, quando os alunos conhecem o quilombo através da narrativa literária como lugar de combate ao escravismo criminoso, lugar de liberdade (re)conquistada, que sobreviveu e chegou aos dias de hoje, resistindo através das inúmeras formas de combate ao racismo por todos os tempos, ou quando Luiz Gama, jurista, escritor, poeta abolicionista é apresentado por meio da sua história de liberdade retomada e compartilhada com centenas de outros negros escravizados, libertados pelo conhecimento das leis, das brechas nas leis, da poesia desse homem, herói de pele retinta, bem como, destacar a importância da participação dos africanos e afrodescendentes homens e mulheres negras na Guerra do Paraguai. Exército composto em sua maioria por negros escravizados, os verdadeiros heróis dessa “guerra maldita”, excluídos dos livros didáticos, ou quando, após o advento da abolição, a transformação do troco, o racismo “individualista, institucional e estrutural” (ALMEIDA, 2013).

Nessa proposta, o romance *Shaira e a saudade* dialogou com algumas práticas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/03, no tocante à valorização e respeito da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, bem como nas relações étnico-raciais positivas, conduzidas pela narrativa carregada de respeito aos processos históricos de resistência negra, contribuindo para a desconstrução de equívocos aprendidos como o mito da democracia racial. Assim, faz ponte entre negros e brancos quando traz o protagonismo negro e deixa em evidência os privilégios da branquitude.

Ainda na perspectiva dos marcos legais, sabe-se que a Base Nacional Comum Curricular (2017) é o conjunto de competências e habilidades que norteiam as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, de maneira que pode ser caracterizada como um instrumento que direciona a organização curricular e a qualidade da educação para todos, buscando acabar com as diferenças curriculares apresentadas nas diversas políticas educacionais de estados e municípios. Nessa perspectiva, para a BNCC competências são a mobilização do conceito, e as habilidades são atitudes e valores para resolver as situações-problema diárias, sempre focando o plano de desenvolvimento do aluno como cidadão e presença de destaque no mercado. Em outras palavras:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

No tocante ao Ensino Médio, o texto foi homologado em 2018, portanto, chegou recentemente nas escolas, principalmente após a catástrofe mundial da Pandemia da Covid-19, chegando aqui no Brasil em março de 2020, matando mais de 660 mil pessoas até o momento da escrita da presente dissertação e adiando ainda mais a promoção desse debate sobre a sua implementação. A sua efetivação é um dos principais pilares para esse novo padrão no ensino no Brasil, com o mérito de apresentar o conhecimento de uma forma inovadora, a possibilitar um aprendizado significativo, com visão ampla, congregando diversos componentes curriculares em vez de trabalhar os conhecimentos por disciplinas, de forma que os saberes são apresentados em áreas de conhecimentos, objetivando que professores e alunos transitem de maneira mais livre pelas áreas de conhecimento.

Conforme já foi sinalizado, o documento organiza os saberes em áreas de conhecimentos, com o intuito de permitir o diálogo entre os componentes curriculares afins, almejando um aprendizado mais integrado e potencialmente mais significativo, como também prevê o desenvolvimento de competências que ultrapassem o conhecimento acadêmico e se faça conexão com o cotidiano da vida.

No CESC, desde 2019, a direção, a coordenação e os professores discutem essas mudanças, inclusive em 2021/2022 vive-se essa transição para o Novo Ensino Médio, que há anos possui uma série de marcos legais construídos em processos amplos e democráticos de elaboração. A presente proposta foi aplicada em 2021 entre os meses de outubro e novembro, ano em que o CESC iniciou a transição com as 1ª séries do Ensino Médio, ainda tive o privilégio de ministrar duas aulas semanas nas 2ª séries que em 2022 já fazem parte do novo currículo, ficando as 3ª séries para o ano seguinte 2023, ano de conclusão da implementação.

A BNCC é repleta de controvérsias e tem causado grandes desafios para os professores do Brasil. Nessa perspectiva, o ensino de História se dividiu em História Geral e do Brasil, no que se refere aos estudos nacionais unificados, a parte diversificada ficou sob a responsabilidade dos estados e municípios, sabe-se que muitos não possuem materiais didáticos para possibilitarem suporte ao ensino de história local e regional para as escolas.

É uma mudança de muita complexidade para a nossa prática em sala de aula, posto que, muitas vezes, não é acompanhada de fato pelos alunos, nem tampouco entendida na sua

completude por parte dos professores. Alunos estes que carregam o déficit de aprendizagem relacionado, sobretudo ao letramento, carências intensificadas com o processo vivido na Pandemia. Como consequência dessa pandemia, as escolas também tiveram que suspender as aulas presenciais, e milhões de crianças e jovens deixaram de ir à escola, tendo os seus sonhos, seus estudos interrompidos e o seu ano letivo prejudicado, no que concerne à aprendizagem.

No tocante à aplicação dessa proposta, inicialmente foi pensada e programada para o ensino remoto que, com avanço da vacinação, foi suspenso, tendo seu retorno presencial no CESC em setembro de 2021. Ressaltamos aqui que muitas escolas públicas brasileiras nunca sequer tiveram condições básicas para o ensino presencial. A SARS- COV-2, e tudo que ela escancarou, descobriu, e trouxe para a superfície nos fez agonizar com as desigualdades abissais existentes em nossa sociedade, prejudicando ainda mais alunos e professores que fizeram parte dessa realidade.

As escolas no Brasil ainda são, em boa parte, analógicas, algumas não possuem água encanada, nem luz elétrica, a luz do candeeiro é a única ponte com a História e as outras disciplinas, e nesse momento vivido, de distanciamento, de escolas fechadas, falar sobre ensino remoto é também falar da inclusão da exclusão. Notícias de como alunos e pais estavam buscando alternativas para, de alguma forma, conectarem-se com as aulas remotas, como subir em árvores para ter acesso ao sinal da internet, andar de bicicleta por horas até obter pontos de acesso no celular, enfim, a pandemia descortinou toda a falta de estrutura nas escolas públicas, sem acesso à internet de qualidade e a falta de políticas públicas emergenciais para saná-las.

Retomadas as aulas presenciais no CESC, em setembro de 2021, ainda com uma parcela significativa dos alunos sem o esquema vacinal completo, foi possível a implementação dessa SD de forma presencial, de modo que com muitos desafios, principalmente, no que concerne a maneira como esses alunos e professores voltaram.

Muitos de nós voltamos incompletos, perdemos familiares e amigos para a Covid-19 dispersos em nossas dores, ainda que felizes pelo reencontro e socialização tão necessários para a retomada da vida escolar paralisada há mais de um ano. Professores e alunos com crises de ansiedade, um medo que não passava e dominava a atmosfera da sala de aula, muitas vezes o medo se materializava em violências verbais, principalmente entre os alunos. Em meio a esses desafios, a aplicação dessa SD de forma presencial, de certa forma, foi como um abraço forte e demorado que nos abrigou, na Literatura, enquanto fazíamos pontes com a História.

A BNCC elenca dez competências gerais do ensino básico, competências específicas de cada área de conhecimento, além de uma série de habilidades relacionadas a cada competência específica, promovendo encadeamento dos objetivos das aprendizagens essenciais. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC traz seis competências específicas e 32 habilidades relacionadas a essas competências.

As pontes entre o romance *Shaira e a saudade* e as competências gerais, específicas e habilidades da BNCC almejam que o aluno possa compreender entre outras coisas, as relações sociais e os processos históricos ligados aos afrodescendentes, que permanecem em constantes lutas, não somente por reconhecimento e igualdade, mas sobretudo por respeito e direito à inclusão e desmonte dessa estrutura social racista que alimenta as práticas de exclusão, silenciamentos e genocídio.

O romance oferece elementos para o debate que pode oportunizar construção de análises históricas importantes nesse percurso, como conhecer algumas formas de dominação e de resistência, possibilitando discussões necessárias sobre as rupturas e permanências em questões do passado e presente, na tentativa de provocar nos alunos autonomia em seus posicionamentos sobre assuntos étnico e raciais, sobretudo, fazendo a relação necessária entre o Brasil de ontem e hoje. Dito isto, dialogando especialmente com as competências específicas 5 e 6, que dizem:

Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (BNCC, 2018. p. 564).

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2018. P 565).

Posto isso, pretende-se que o aluno, ao entrar em contato com essa proposta, desenvolva e amplie a sua capacidade de compor argumentos sobre o processo escravocrata, assim como dialogar com criticidade sobre as permanências dessa estrutura racista, compreendendo a sua relação com o legado deixado por quase quatrocentos anos de escravidão negra no Brasil. Ademais, possibilitando e fortalecendo práticas antirracistas no cotidiano da sala de aula e em todos os ambientes que, assim, seja necessário o combate às inúmeras formas de violências e desigualdade.

Diante disso, tal qual as habilidades EM13CHS503 e EM13CHS601:

Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (BNCC, 2018. 564).

Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual (BNCC, 2018. p. 565).

Observamos a integração entre as competências e habilidades expostas aqui, com a proposta de utilizar a Literatura com o romance em evidência como ponte para o ensino de História, posto que elas dizem respeito à capacidade de realizar determinados manejos práticos do conhecimento, possibilitando ao aluno oportunidades de participar de debates públicos envolvendo temas que integram valorização e a utilização dos conhecimentos para a construção de uma sociedade menos desigual.

Ressaltando que a BNCC não contempla em sua plenitude o que o campo do ensino de história vem debatendo há tantos anos, como por exemplo a omissão desta sobre a problematização de gênero, também trazida pelo romance, quando coloca as ‘vivandeiras’ em evidências. Enquanto professores de História, seguiremos construindo possibilidades que amenizem essas omissões, exclusões que tanto contribuem para o retrocesso dessas discussões e transformações na sociedade.

4. DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O TRABALHO NA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Desafiar, ousar, tentar e resistir são verbos que, cada vez mais, fazem parte da nossa prática em todo percurso vivido nesse processo que é a educação, especificamente em tempos tão difíceis para o ensino público no Brasil, com pautas educacionais, sociais e econômicas negligenciadas pelo governo atual. Fato este que exige uma postura e posicionamentos de diálogo profundo sobre essas demandas dentro e fora do ambiente escolar. Por sua vez, tais temas devem ser discutidos entre professores, alunos e comunidade, como por exemplo possibilitar o debate sobre racismo, preconceito e a importância do conhecimento histórico e literário envolvendo essas temáticas, inclusive como forma de desconstrução e reconstrução de conhecimento, compartilhamento e possíveis soluções para atenuar ou transformar essa realidade, assim como orientam as diretrizes da BNCC.

Instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, alimentando a sua consciência e capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica, é a literacia histórica, conceito trabalhado inicialmente por Peter Lee (2006), uma leitura de mundo ligada ao conhecimento histórico.

Utilizamos desse conceito e o articulamos com a Literatura como ponte no ensino de História através do romance *Shaira e a saudade* a perceber como a literacia pode interferir na forma como os alunos leram e compreenderam o romance na perspectiva histórica. Independente de qual seja o objeto estudado, acontece uma leitura de tal objeto, a partir da História enquanto campo de produção do conhecimento e relacionando ao ensino de História, é com a construção desse olhar que, mais do que o acúmulo de conhecimento histórico em termos de fatos e datas, é necessário que os alunos aprimorem a sua capacidade de raciocinar historicamente.

Peter Lee (2006) pensa o conceito de literacia histórica ao olhar para o ensino de História na Inglaterra e preocupado com que ele não fosse somente a aquisição de um amontoado de informações sobre o passado. Assim, ao trazermos tal conceito para o semiárido baiano no Brasil, repensamos seu uso com nossos discentes e a necessidade da construção do pensamento histórico voltado especificamente para as questões que o presente trabalho objetiva, levando em consideração que esse conceito está relacionado a um complexo conjunto de habilidades para movimentar conceitos sobre história quando interpretação de dada realidade.

Existe Consciência Histórica mesmo nos não escolarizados, sabemos que esta é construída no dia a dia, no cotidiano, nas experiências e vivências do indivíduo e no compartilhamento

mento dessas experiências com outros. Deste modo, um dos objetivos prioritários do ensino de História está em trabalhar essa Consciência Histórica conduzindo-a para a literacia histórica, produzida, essencialmente na escola.

A Literatura é apresentada e explorada tanto como um vestígio por meio do qual se acessa o passado quanto pelo valor de sua capacidade narrativa para o desenvolvimento da escrita e argumentação dos educandos. Ao possibilitarmos o diálogo entre o romance literário com outros documentos, tal proposta permite ao estudante compreender como se dá a construção do conhecimento histórico, praticando etapas da operação historiográfica como a análise de fontes, a resolução de problemas e a construção de uma narrativa.

Ressaltamos, além disso, que a importância do romance *Shaira e a saudade*, nas aulas de História e no processo de literacia histórica, não se deu apenas pelas informações sobre a realidade que dele podem ser retiradas – sobretudo pela forma como representa esta realidade. Sendo assim, foi planejada e aplicada uma Sequência Didática com os alunos da 2ª série do Ensino Médio. Cosson (2014) propõe duas alternativas de SD, com o objetivo de tornar significativo a prática da leitura literária, Sequência Básica para os primeiros anos do Ensino Fundamental e Sequência Expandida voltada para os últimos anos do Fundamental e Ensino Médio. A SD expandida foi a alternativa que utilizamos no nosso trabalho, como foco em utilizarmos a Literatura como uma ponte para o ensino de História, para o autor:

[...] na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2006, p. 17).

A SD Expandida é uma extensão da SD Básica, como exposto antes, utilizada nos primeiros anos do ensino fundamental, que vem configurada com quatro passos importantes: motivação, introdução, leitura e interpretação. A SD Expandida, além dos quatro passos da SD Básica, possui mais cinco passos: primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, expansão e experiência reveladora, as duas se diferenciam através da complexidade do trabalho a ser desenvolvido pelo professor.

As sequências didáticas apresentam uma variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos

escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementariedade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 111). No desenvolvimento do processo pretendido nas SD, haverá a possibilidade de adaptação ou transformação dessas SD, de acordo com as necessidades que, porventura, surgirão, principalmente no tocante a proporcionar um melhor aproveitamento da proposta pela turma.

Com isso, foi elaborada, apresentada e aplicada Sequência Didática Expandida para a turma da 2ª série A do Ensino Médio no CESC, de Monte Santo na Bahia, que norteou essa dissertação que tem como tema: Pontes entre a Literatura e o Ensino de História: o romance *Shaira e a saudade*.

Consideramos, então, que a ponte entre Literatura e História contribui para a formação de leitores com criticidade, além de introduzir práticas de leituras do gênero romance histórico literário nas aulas de história, de modo a possibilitar o desenvolvimento de compreensão e interpretação em outras disciplinas, além da percepção que as aulas de História são melhores conduzidas quando se utilizam dessa ferramenta, possibilitando a realização de um planejamento de ensino de maneira organizada e sequenciada.

O romance literário na SD foi apresentado como possibilidade, com as especificidades de sua estrutura narrativa, evidenciando as proximidades e as distâncias entre ficção e história, narração e conceituação, objetividade e reflexão crítica. Desse modo, objetivamos alcançar as expectativas quanto à aprendizagem proposta, de forma a desenvolvermos no aluno a capacidade de relacionar essas semelhanças e diferenças nas narrativas literárias e históricas. É necessário que sejam sistematizados em um todo que permite ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer ao mundo e a nos dizer a nós mesmos.

Ressalta-se, também, que esse material é destinado para os professores do Ensino Médio, podendo também ser adaptado para professores do Ensino Fundamental II.

4.1 Sequência didática

Trabalhamos 08 aulas de História no período de 04 semanas, com duração de 50 minutos, cada aula, entre os dias 17, 18, 24 e 25 de novembro e 01, 02, 08 e 09 de dezembro de 2021.

Assim, tínhamos o intuito de possibilitar novas abordagens nas aulas de História, introduzindo a literatura no cotidiano dos alunos durante o período trabalhado. Tarefa esta que foi se desenhando com muita dificuldade, pois, apesar da familiaridade dos alunos com o romance, muitos demonstraram déficit de compreensão entre a relação dos conteúdos históricos propostos para discussão e a relação entre o livro didático e o romance.

Expomos a Sequência Didática:

° 1ª e 2ª aulas – Convite para a travessia pelo romance *Shaira e a saudade*;

Motivação/Introdução/Primeira interpretação.

° 3ª aula - A Lei 10.639/03 e as Leis que antecederam a abolição;

Contextualização Presentificadora.

° 4ª aula – As vivandeiras e os negros na Guerra do Paraguai

Contextualização Temática.

° 5ª e 6ª aulas - O romance e os diálogos com Luiz Gama;

Segunda interpretação.

° 7ª aula – Os afluentes que desaguam no romance, os livros que estão no livro;

Expansão.

° 8ª aula – A memória na caixa;

Experiência Reveladora.

Aula 01e 02 aulas: Convite para a travessia pelo romance *Shaira e a Saudade*

Motivação/Introdução/Primeira interpretação

Conteúdos: Império Escravista, Brasil africano e o romance *Shaira e a saudade*.

Objetivos: Conhecer o romance *Shaira e a saudade*, relacioná-lo com os conteúdos do livro didático.

Recursos: Romance; Livro didático; Datashow; Notebook; Música; Caixa de som; Ilustração animada.

Metodologia: Aula expositiva sobre a proposta da intervenção, apresentação do romance sendo que todos os alunos da sala foram presenteados com um exemplar. Utilização de uma

animação de 3 minutos, sobre o romance, animação que tinha como fundo musical a música de Cidade Negra, Negro Rei, após essa introdução, articulação dos conteúdos do livro didático fazendo os links com o romance.

Tempo de duração: 01 hora e 40 minutos (duas aulas)

A motivação é o primeiro passo da SD. Desse modo, iniciamos preparando o aluno para entrar na narrativa do romance *Shaira e a saudade*. Segundo Cosson (2006), o sucesso inicial do leitor com a obra depende da boa motivação, nesse caso, a autora do livro estava ligada diretamente com os alunos, introduzida literalmente no contexto descrito, facilitando a introdução, que consiste na apresentação do autor e da obra física. O romance escolhido faz parte do acervo da biblioteca do CESC, muitos alunos já tiveram acesso, leitura por fruição, por se tratar de uma autora professora da rede despertou interesse por parte dos alunos. Quando apresentei o romance *Shaira e a saudade* e os convidei para a travessia do rio, através das pontes com a História. Para Cosson (2006), ao ensinarmos pela literatura, não podemos perder de vista os objetivos, uma vez que a leitura escolar precisa de acompanhamento, direcionamento. Convém ressaltar os intervalos sugeridos no método, pois é justamente nesses espaços de tempo que o professor terá a oportunidade de perceber as dificuldades de leitura dos alunos. Quase todos já haviam lido, facilitando assim o nosso primeiro passo para a aplicação dessa SD.

Iniciei a aula expondo a proposta da Sequência Didática, enfatizando a importância da leitura não somente para a vida escolar, mas sim para a vida, e como a leitura de romance pode possibilitar, ao mesmo tempo, prazer e conhecimento, não somente na disciplina de História. Distribui os livros para todos os alunos que estão participando do projeto, alguns relataram que foi o primeiro livro que ganharam em toda a sua vida.

Devemos aludir, ademais, que os alunos que fazem parte dessa proposta são extremamente carentes, trabalham durante o dia, são empregadas domésticas, babás, atendentes de supermercados, pedreiros e ajudantes de pedreiros, que muitas vezes foram explorados e marginalizados por essa sociedade repleta de ausências, quase que invisíveis para o sistema, fazem um esforço imensurável para estarem presentes nas aulas do turno noturno.

Para a aula inicial, apresentei um vídeo de animação com duração de 3 minutos com ilustrações do romance musicado com a canção de Cidade Negra, intitulada Negro Rei:

[...] O sol que queima a face aquece o desejo mais que Otin. O Sol escorre no corpo e a dor da chibata no corpo é só cicatriz. Quem é que sabe como se-

rá o amanhã. Qualquer remanso é o descaso pro amor de Nanã. Esquece a dor a Xogum (Cidade Negra: Negro Rei, 2006 SONY BMG MUSIC ENTERTAINMENT).

A letra e melodia tentam passar a força e resistência do povo negro, assim como muitas palavras em iorubá também encontradas na narrativa do romance. Após a exposição da animação, abrimos discussão sobre as impressões que os alunos tiveram quando leram o livro.

Dito isto, com imensa dificuldade e timidez, mas com muita vontade, começaram a compartilhar oralmente o que sentiram ao ler o romance e ao assistirem à animação.

Imagem 13: alunos da 2ª série A noturno do CESC recebendo o livro *Shaira e a saudade*.



Fonte: acervo pessoal da autora, 2021.

Alguns alunos como Bianca Silva de Magalhaes, preferiram escrever e ler as suas impressões, antes relatou que havia lido em meados de 2020, por intermédio de uma colega de trabalho que havia indicado, que foi o primeiro livro que tinha conseguido iniciar e terminar, de forma que a partir dessa leitura passou a se interessar pela história da escravidão no Brasil. Nesse primeiro contato, percebemos que os alunos carregam muitas dificuldades, principalmente na escrita e na oralidade.

Surgiram muitas discussões nesse primeiro momento sobre a narrativa e o enredo do romance, alguns questionamentos sobre a construção das personagens, da história, e de como eu consegui publicar um livro, de maneira que não fizeram relação alguma com os fatos históricos, agarraram-se aos sentimentos vividos pelos personagens, como a saudade.

Após alguns minutos respondendo sobre essas curiosidades dos alunos, introduzi o conteúdo do livro didático do 2º ano: *História 2*, dos autores; Ronaldo Vainfas; Sheila de Castro Faria; Jorge Ferreira e Georgina dos Santos (2016). O capítulo escolhido para fazer a ponte com o romance foi o capítulo 11, “Império escravista, Brasil africano”, pois carrega a história do tráfico Atlântico em meados do século XIX, origem dos africanos traficados para o

Brasil, influência das suas culturas na sociedade brasileira, como também a pressão inglesa para o fim da escravidão e os movimentos de resistência à escravidão nesse período.

No decorrer da aula foram surgindo as relações entre o recorte temporal vivido por Shaira no romance e as discussões trazidas pelo livro didático: O Benin, a costa dos escravos; a mudança nas relações entre as tribos locais após a invasão dos europeus no continente africano, a viagem feita por Shaira no navio negreiro, os tumbeiros e o banzo:

Nos porões de um navio negreiro foram armazenados iguais a mercadorias para venda. Abarrotados, impressados e maltratados. A pequena não conseguia respirar com o mau cheiro espalhado no ar. As pessoas à sua volta estavam desesperadas, todas sentadas, espremidas, procurando ar naquele lugar (CORREIA, 2019. p. 13).

Percebi que quando apresentava os conteúdos e fazia a relação com o que foi vivido por Shaira, alguns alunos iam se surpreendendo com o que haviam lido, como se fossem despertados e comesçassem a caminhar naquela ponte que surgia. Instigar o interesse dos estudantes para o conteúdo abordado é sempre um facilitador do processo de aprendizagem. Determinadas obras literárias, mais do que outros documentos, possibilitam potencialmente uma maior empatia entre o aluno e o conteúdo.

Finalizamos a aula abrindo espaço para as primeiras interpretações, alunos compartilharam as suas impressões através de frases escritas sobre as relações que fizeram no decorrer da aula. E diferente do que ocorreu no início da aula, ouvi questionamentos feito esse de Isabela Andrade, 18 anos: “professora, então quando Shaira decidiu ser um pássaro que não cantava, ela estava escolhendo resistir feito os Malês?”. Diante disso, dando os primeiros passos rumo às pontes que iam surgindo:

O sangue dele tinha a força dos Malês, era neto dos negros mais valentes que já pisaram nessa terra. Sempre tentava voar e toda vez cortavam o seu voo. Com ferro à brasa marcaram o seu corpo e no pelourinho quebraram as suas pernas. Era um pássaro que não cantava (CORREIA, 2019. p. 30).

Nesse momento, é muito importante que o aluno possa desenvolver uma argumentação consistente a respeito dos aspectos observados no livro e que consiga expressar esses aspectos na escrita. Relevante que construa pontes entre a Literatura e a História, tendo o romance como essa ligação e facilitador da compreensão do conteúdo trabalhado.

Aula 03: A Lei 10.639/03 e as Leis que antecederam a abolição

Contextualização presentificadora

Conteúdos: Aspectos das Leis 10.639/03; Euzébio de Queiroz; dos Sexagenários; do Ventre livre; Aurea; o Movimento Black Lives Matter; Romance *Shaira e a saudade*.

Objetivos: Analisar de algumas leis referentes à escravização e suas marcas no Brasil contemporâneo em diálogo com a literatura com foco no racismo.

Recursos: Romance *Shaira e a saudade*; TV; Youtube; Data show.

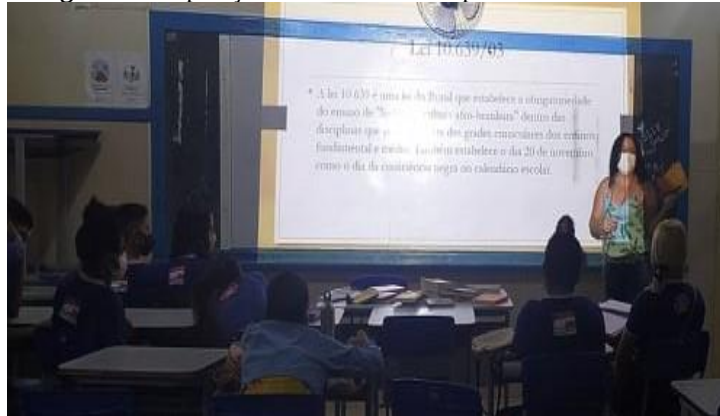
Metodologia: Aula expositiva com a utilização de slides contendo as Leis trazidas no conteúdo proposto, após uma discussão importante sobre o tema, assistimos algumas reportagens acerca do movimento Black Lives Matter (Vidas Negras importam) e sobre a morte de João Alberto, asfixiado em um supermercado do Carrefour em Porto Alegre em 2020. Na sequência propomos que os alunos formassem círculo e foram convidados a debaterem sobre o tema, relacionando o racismo vivido por Shaira com casos vivenciados por eles.

Duração: 50 minutos.

Cosson (2006) nos diz que a contextualização deve ser entendida como um movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, o contexto da obra deve ser entendido como aquilo que ela traz em si, que a torna inteligível para o leitor. Assim, observamos que a contextualização deve ser uma análise que não delimite texto e contexto, mas sim que os verifique de forma interligada. Na Sequência Expandida proposta por Cosson e inserida nessa pesquisa, temos a abordagem de sete contextualizações que objetivam um maior enriquecimento da compreensão global da obra. Porém, dado que a disponibilidade de tempo para o trabalho com o romance literário em sala de aula como ponte para o ensino de História é relativamente curto, escolhemos duas contextualizações: a contextualização presentificadora e a temática.

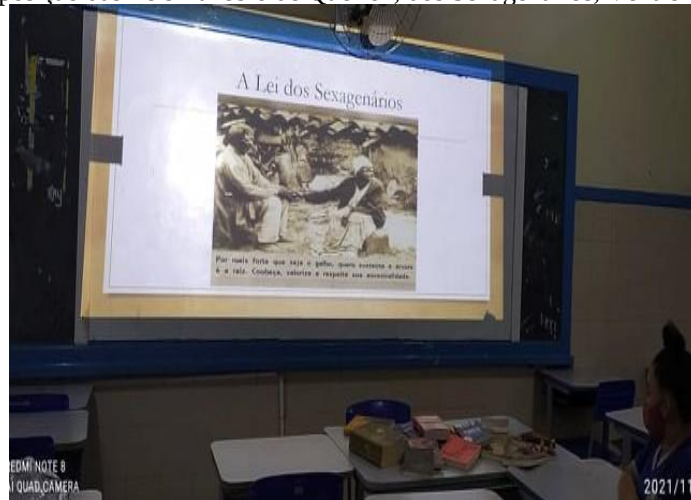
A contextualização presentificadora é uma correspondência da obra com o momento da leitura, uma atualização dos aspectos abordados no texto e a correlação com a atualidade. Nesse contexto, iniciei a aula perguntando para os alunos se alguns deles já tinham ouvido falar sobre a Lei 10.639/03. Expus a Lei no data show e o silêncio foi total, ninguém ali naquela sala da 2ª série A noturno do CESC sabia do que se tratava. Fiz uma breve apresentação sobre a importância dessa Lei para a nossa História, levantando alguns pontos sobre a valorização da história africana e afro-brasileira pela legislação educacional nas últimas décadas, e o quanto isso resultou em conquistas de extrema importância para a compreensão e combate ao racismo estrutural, preconceito racial, e sobretudo conhecermos a história africana, afro-brasileira e em outros continentes.

Imagem 14: Exposição da Lei 10.639/03 para os alunos do CESC



Fonte: acervo pessoal da autora, 2021

Imagem 15: Exposição das Leis Euzébio de Queiroz; dos Sexagenários; Ventre Livre e Lei Aurea.



Fonte: acervo pessoal da autora, 2021.

Levei para a sala de aula a discussão sobre outras Leis que antecederam a Lei Aurea e são trabalhadas no romance, como a Lei Euzébio de Queiroz, dos Sexagenários e a do Ventre Livre, fazendo com que os alunos as analisassem com criticidade, como ferramentas que naquele momento da história beneficiavam ainda mais os proprietários dos negros escravizados, e como isso ainda reverbera nas ações racistas praticadas pelo Estado no tempo presente.

A negra Ritinha contara para a pequena que a velha e cansada mãe era livre no papel mais ou menos um ano. Em setembro de 1885, recebera sua carta de alforria. A Lei dos sexagenários deixava os negros velhos e inválidos livres. Cansados e doentes muitos não tinham escolhas, permaneciam nas senzalas (CORREIA, 2019. p. 37).

Apresentei algumas reportagens extraídas do Youtube envolvendo o racismo no Brasil e nos Estados Unidos, nesse último, relembramos a história de George Floyd, homem negro

que foi asfixiado e assassinado por policiais brancos, desencadeando o movimento Black Lives Matter, uma série de manifestações contra o racismo policial que ultrapassou as fronteiras norte-americanas e ganhou o mundo. No Brasil, trouxemos o caso de João Alberto, homem negro asfixiado e assassinado em um supermercado do Carrefour em Porto Alegre, disponíveis no Youtube. Ambos os casos em 2020. Levantamos, então, questionamentos sobre a intensidade das manifestações aqui e lá.

Com efeito, ao fazer pontes com o romance, propus que os alunos relatassem alguma passagem de racismo vivenciada por Shaira e por eles mesmos ou por pessoas que eles conheçam, e alguns exemplos foram surgindo, a saber: A escola proibida para Shaira; O professor que não percebia a presença da pequena; As ofensas dos amigos de Isabela quando a chamavam de macaca; e me encantei com o exemplo de Mônica Pereira, 20 anos: “Quando Isabela não reconhecia a liberdade de Shaira e não lutava com ela na sua guerra que era a escravidão” remontando para a passagem a seguir no romance”:

Quando entrou no quarto, a menina branca correu para abraçá-la, tentando explicar que uma Lei determinava que só podiam frequentar a escola os indivíduos livres (...) Mas eu sou livre – argumentou Shaira. Lamentou tanto, um sentir do tamanho do mar, ela também não enxergava a sua *ominira*, sua liberdade (CORREIA, 2019,p.101).

Uma aluna relatou ter sofrido racismo na casa onde trabalhou por 4 meses como empregada doméstica: “A patroa pediu para que eu passasse a máquina no meu cabelo crespo, pois, segundo ela, esse tipo de cabelo não é muito higiênico e estava encontrando o meu cabelo por toda a casa, eu me recusei e no outro dia ela me demitiu”. Muitos e muitos casos foram surgindo: “Aqui mesmo na escola, um professor já insinuou que biologicamente os negros têm um cheiro mais forte que os brancos”, disse outro, que pediu para não ser identificado nesse relato.

Ao final da aula ficou evidente o quanto os alunos negros vivenciam essas violências dentro e fora da escola, como também o silêncio da escola sobre isso, quantos ainda não reconhecem essas violências e esses silêncios, por inúmeros fatores, inclusive, o desconhecimento da existência das Leis que tratam desse tema, seja na educação como a Lei 10.639/03, seja nas Leis que antecederam a abolição e até mesmo a Lei Aurea, assim como desconhecem o quanto conhecer o que elas carregam é ferramenta para o combate ao racismo que continua matando de muitas maneiras.

Aula 04: As vivandeiras e os negros na Guerra do Paraguai

Contextualização temática

Conteúdos: A participação das mulheres na guerra do Paraguai; os negros na formação do Exército brasileiro; Romance Shaira e a saudade.

Objetivos: Conhecer e compreender a luta de algumas mulheres na Guerra do Paraguai; Argumentar sobre as circunstâncias da participação dos negros no Exército.

Recursos: Romance; livro didático; Fotos; objetos; caixa de madeira.

Metodologia: Aula explicativa sobre a Guerra do Paraguai, com foco nas vivandeiras e nos oficiais negros que fizeram parte do Exército brasileiro, fazendo ponte com o romance que aborda o papel dessas vivandeiras e desses homens negros no conflito. Utilizei uma Caixa de Madeira confeccionada por mim, dentro dela, coloquei fotos, livros, frases do romance que remetiam as vivandeiras e a participação dos negros no conflito, os alunos ficaram livres para olhar a caixa e pegar o objeto chamou sua atenção e assim fazer a relação usando a oralidade com o que foi estudado.

Duração: 50 minutos.

Nessa discussão nos deparamos com temas possíveis apresentados na obra. No romance, encontramos algumas características singulares passíveis de tematização, como as mulheres fortes que, resistindo à escravidão, foram ressignificando a sua trajetória. A guerra do Paraguai (1864-1870), conflito que envolveu o Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, aparece na narrativa com ênfase na participação das mulheres, as vivandeiras. Mulheres corajosas que arriscaram e deram suas vidas nesse conflito.

Nessas duas aulas geminadas apresentamos esse recorte temporal referente à participação das vivandeiras nesse conflito, fazendo assim ponte com o romance. Iniciei apresentando para os alunos a Guerra do Paraguai, as suas causas, o desenrolar e as consequências, enfatizando a importância do negro no desempenho do Exército brasileiro no conflito. A seguir um trecho do romance relacionado ao conflito:

Mas quando as palavras saíam da boca do professor, tudo ficava ainda mais confuso. Três países contra um. Muitas mortes por todos os lados. O quão injusto era tudo aquilo? Muitos negros libertos, fugitivos, escravizados lutaram nessa guerra. Outros obrigados a lutar no lugar dos seus donos. (...) Coisa ruim é ter um dono e ainda lutar e morrer por ele – manifestou Shaira (CORREIA, 2019. p. 43).

Adentramos na história das mulheres voluntárias da pátria, bordando bandeiras, as enfermeiras em hospitais de sangue, aqui destacamos Ana Neri, também até esse momento des-

conhecida por todos da turma, costureiras que ficaram encarregadas de confeccionarem as fardas dos soldados, mulheres humildes ou abastadas como Ana Neri, que, com várias formas de envolvimento no decorrer do conflito em todos os países envolvidos, foram essenciais.

As vivandeiras aparecem na narrativa do romance através da voz do professor e encanta Shaira por se comparar àquelas mulheres, que mesmo com tantas adversidades e obstáculos seguiam firmes e fortes. Entretanto, com uma grande diferença, estas eram livres:

As vivandeiras eram mulheres que acompanhavam o exército, esposas, amantes ou mães dos soldados. Muitas tiveram filhos no percurso da guerra. Vendiam objetos e também o corpo. Vivandeiras e andarilhas marchavam e marchavam ao lado de seus homens, enfrentavam sol e chuva, fome e bala (CORREIA, 2019. p. 44).

Andarilhas sem amarras, cozinhavam, lavavam, amavam, matavam e morriam. Discutimos sobre a invisibilidade das mulheres na História, retomando o debate sobre o silenciamento por décadas de mulheres que apesar da importância permaneciam desconhecidas.

Apresentei para os alunos, também, a história de Maria Curupaiti e Jovita Alves Feitosa. Ambas conquistaram admiração e respeito, ao se disfarçarem de homem para se alistarem e pegaram nas armas para o combate. Sem deixar de ressaltar para os alunos que o registro da participação das mulheres na guerra do Paraguai foi quase todo marcado pelas mulheres invisíveis.

Levei para a sala de aula uma caixa com objetos, frases e imagens que remetiam as vivandeiras no conflito e na representação do romance, como livros, frases, imagens e fotos.

Os alunos levantavam e se dirigiam à caixa, escolhiam o objeto e faziam relação com o tema que tínhamos discutido. Vejamos a seguir imagens da aula:



Fonte: acervo pessoal, 2021.

Imagem 17: alunos manuseando imagens, fotos, objetos sobre o tema



Fonte: acervo pessoal, 2021.

Com essa atividade, percebemos o quanto a representação no livro literário fica na memória dos alunos, de modo que quando eles conseguem fazer a relação e distinção entre ficção e realidade, a compreensão do conteúdo trabalhado no processo das aulas acontece com maior significância. Dito isto, fazendo ponte com Paul Ricoeur (1997), que diz:

A narrativa da ficção é quase histórica, na medida em que os acontecimentos irreais que ela relata são fatos passados para a voz narrativa que se dirige ao leitor; é assim que eles se parecem com acontecimentos passados e a ficção se parece com a história (RICOUER, 1997. p. 329).

Assim sendo, a Literatura assume formas diferentes no processo de ensino realizado ou proposto. Não se apresenta apenas como uma fonte de possibilidades, tampouco como uma forma de representação em pé de igualdade com a História. O tratamento que recebe para ou no trabalho em sala de aula com os alunos varia de acordo com o texto específico e com os objetivos educacionais.

Aulas 05 e 06: O romance e os diálogos com Luiz Gama
Segunda interpretação

Conteúdos: Vida e obra de Luiz Gama.

Objetivos: Conhecer a biografia de Luiz Gama; Oportunizar argumentação crítica sobre a prolongada invisibilidade dele na História do Brasil.

Recursos: Romance; Livros didático; Data show; Lousa; Notebook; Televisão.

Metodologia: Exposição de slides com imagens de Luiz Gama e trechos de alguns poemas narrados no romance; após essa exposição os alunos assistiram no data show a uma pequena parte de uma entrevista concedida ao Canal Livre da rede Bandeirantes de televisão pela professora e pesquisadora Ligia Fonseca Ferreira, em seguida nos dirigimos para a biblioteca do CESC onde também é sala de vídeo, assistimos Dr. Gama no streaming da Globoplay, ao final retornamos para a sala de aula, alunos produziram textos individuais sobre as suas percepções sobre a trajetória de Luiz Gama.

Duração: 1 hora e 40 minutos.

Nessa etapa, houve a exigência de um maior aprofundamento da leitura por parte dos alunos, encontrando aspectos mais relevantes no diálogo entre a literatura e a história no romance. Exemplo disto refere-se à análise da passagem de Luiz Gama na narrativa do romance. A importância dessa segunda interpretação está inteiramente relacionada com o fato de ela ser compartilhada entre os leitores, possibilitando um saber coletivo a respeito da obra.

Planejei, portanto, geminar duas aulas consecutivas para que o resultado fosse alcançado no tempo necessário para o que foi proposto. Apresentei alguns slides sobre a história de Luiz Gama e, como em muitos momentos nessa SD, ninguém da sala da 2ª série A do turno noturno tinha ouvido falar, até a leitura do romance.

Imagem 18: Alunos analisando algumas imagens e informações de Luiz Gama



Fonte: Acervo pessoal, 2021

Fazendo ponte com a leitura, que traz alguns trechos da poesia de Luiz Gama, recitamos alguns desses trechos dos poemas que constam no romance:

Em nós, até a cor é um defeito, um imperdoável mal de nascença, um estigma de um crime. Mas nossos críticos esquecem que essa cor é a origem da riqueza de milhares de ladrões que nos insultam; que essa cor convencional da escravidão, tão semelhante à da terra, abriga, sob sua superfície escura, vulcões onde arde o fogo sagrado da liberdade (Correia, 2019. p. 79).

Levantamos, assim, algumas possíveis causas da invisibilidade desse homem negro, ex-escravizado, autodidata, erudito, poeta, pensador, advogado, escritor, que salvou através de sua atuação combativa e necessária centenas de negros escravizados, com ideais abolicionistas e republicanas sendo um personagem marcante da História. Explorou brechas na legislação para devolver a liberdade, bem como foi um defensor dos deportados africanos no Brasil, em tempos impensados para tamanha resistência e, ainda assim, permanece desconhecido para muitos alunos e professores.

Para nos aprofundarmos na história, levei para sala de aula a voz da professora e pesquisadora Ligia Fonseca Ferreira (2020), organizadora do livro *Lições de Resistência: artigos de Luiz Gama na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro*. Exibi pequenos trechos de uma entrevista dela concedida à Rede Bandeirante de televisão, no Programa Canal Livre⁷.

Imagem 19: Alunos trechos da entrevista no programa Canal Livre.



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Após a exibição da entrevista, discutimos sobre a importância de conhecer Luiz Gama para entendermos esse passado que insiste em não passar. Para finalizar, nos dirigimos para a biblioteca do CESC e assistimos ao filme *Dr. Gama*, disponível na Globoplay.

⁷ Entrevista concedida no dia 28 de novembro de 2021 e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xC4FuVR1Cns>.

Imagem 20: Alunos da 2ª série A do turno noturno assistindo o filme Dr. Gama



Fonte: Acervo pessoal, 2021

Após a exibição do filme *Dr. Gama*, os alunos fizeram uma produção textual fazendo uma relação sobre a importância daquele homem para Shaira na narrativa do romance e para eles enquanto estudantes no tempo presente. Produção textual que foi compartilhada no último dia da aplicação dessa SD. Para Cosson (2006, p. 94), o que identifica o leitor literário é o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita. Ao fazermos essa ponte com o Ensino de História, observamos que, aos poucos, vamos contribuindo para quebrar o engessamento que ainda existe nas aulas de História, que, por vezes, são apresentadas como algo imutável, linear, distante do que é vivido pelo aluno, sem muita significância. Nessa seara, muitas das vezes este aluno não consegue identificar nenhum sinal de aproximação, ficando impedido de construir significações com a História que é ensinada, sem literacia histórica. A conexão entre Literatura e História também é uma ferramenta capaz de despertar no aluno as diferentes percepções de tempo, de maneira gradual, possibilitando compreensão de passado e presente.

Aula 07: Os afluentes que desaguam no romance, os livros que estão no livro.

Expansão

Conteúdos: História de autoras negras brasileiras que fazem diálogos com o romance *Shaira e a saudade*

Objetivos: Apresentar autoras negras brasileiras; Possibilitar o diálogo entre suas obras, o romance e a História do negro no Brasil; Incentivar a leitura dessas obras;

Recursos: Livros; Internet; Papel;

Metodologias: Após a exposição dos livros e a relação desses com o romance e a História do Brasil, dividi a sala em três grupos. Cada grupo ficou com duas autoras, pesquisar vida e obra na internet e, no final da aula, os alunos em círculos compartilharam as suas buscas e impressões.

Tempo: 50 min

Segundo Cosson (2006), a Expansão consiste num processo de extrapolação ou intertextualidade entre obras literárias, a ligação que a obra estabelece com textos anteriores, pertencentes a um mesmo padrão estético, ou obras que dialoguem em algum aspecto. Com esse pensamento, nessa aula levei vários livros de literatura negra e sobre o negro que fizeram parte das minhas leituras para a construção do romance.

Coloquei todos sobre o birô e convidei os alunos para tocá-los. A maioria dos alunos nunca ouviram falar de nenhum dos autores que ali estavam, apesar de alguns livros integrem o acervo da biblioteca do CESC, como *Becos da Memória* e *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, por exemplo. A seguir um registro do momento:

Imagem 21: Alunos da 2ª série A do turno noturno conhecendo livros que dialogam direta e indiretamente com o romance *Shaira e a saudade*.



Fonte: acervo pessoal, 2021.

Após o contato e encantamento pelos livros e autores desconhecidos, compartilhei com eles um pouco da minha vivência com as leituras de alguns daqueles livros e como todos eles fazem parte diretamente da minha narrativa no romance que foi lido por eles. Os alunos nunca tinham ouvido falar na maioria dos autores apresentados. Podemos observar tanto o

momento do contato dos discentes com o livro como também minha fala acerca das leituras realizadas.

Imagem 22: Alunos da 2ª série A do turno noturno conhecendo livros que dialogam direta e indiretamente com o romance *Shaira e a saudade*.



Fonte: acervo pessoal. 2021.

Imagem 23: Professora apresentando para os alunos da 2ª série A do turno noturno a biografia de algumas autoras negras que dialogam com o romance *Shaira e a saudade*, na foto, o livro *Úrsula* e outras obras de Maria Firmina dos Reis (2018)



Fonte: acervo pessoal, 2021.

Falei sobre a biografia de alguns, como Carolina Maria de Jesus, o quanto os livros que a catadora de papelão encontrava nos lixões da vida foram transformadores na vida dela, e na vida de quem leu o que ela escreveu. Perguntei se já tinham ouvido falar sobre Maria Firmina dos Reis, a sala inteira disse que não. Então falei sobre a negra ousada que *Shaira* tanto se encantou, “uma maranhense”:

(...) o livro da negra que incomodava os brancos ainda estava em ciam da mesa; *Shaira* o segurou com força e leu: - *Úrsula*! – era o que estava escrito

na capa, resolveu se apoderar dele, aquela escrita incomodava os brancos, então, aquele livro pertencia a ela (CORREIA, 2019. p. 88).

Importante salientar o quanto da história da primeira mulher negra a publicar um romance em pleno Brasil escravocrata, meados do século XIX, foi invisibilizada, silenciada e esquecida por mais de cem anos. O quanto daquele “não saber” daquela sala inteira sobre essa mulher nessa história do tempo presente era um legado racista de epistemicídio.

Recomendei a pesquisa da história dessas mulheres e as suas lutas na história, dentre elas: Beatriz Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo, Dandara, Ana Maria Gonçalves. A sala foi dividida em três grupos, ficando cada grupo com duas autoras e, por meio do Google, os alunos levantaram a biografia de cada uma delas, compartilhadas para todos os grupos no final da aula.

Aula 08: A memória na caixa

Experiência Reveladora

Conteúdos: A escravização no Brasil: memórias construídas a partir de diferentes personagens e temporalidades

Objetivos: Analisar as transformações ocorridas na turma após a aplicação da proposta, referentes a leitura. Interpretação, compreensão dos fatos históricos e como a ponte com a literatura contribuiu para essa construção do sujeito histórico.

Recursos: Caixas, livros. Imagens, objetos, romance, data show e os textos produzidos pelos alunos durante a aplicação da SD.

Metodologia: Sala de aula invertida, os alunos expuseram e compartilharam suas experiências nas produções textuais no percurso dessa Sequência Didática.

Tempo de duração: 50 minutos.

Na última aula, dividi a turma em dois grupos. Desse modo, cada grupo ficou responsável em confeccionar duas caixas com título livre, dentro dessas caixas eles iriam colocar as memórias que foram construídas no decorrer dessa Sequência Didática, sendo as produções textuais, ilustrações que representassem sentimentos após a leitura do romance e seu diálogo com os conteúdos de História trabalhados em sala. Objetos pessoais estes que, de alguma forma, tivessem ligação com as discussões nas aulas, enfim, eles tiveram a liberdade de encher a caixa com as memórias construídas durante o processo da SD. Dito isto, uma imagem das caixas construídas pelos discentes pode-se ver a seguir:

Imagem 24: Caixas confeccionadas pelos alunos da 2ª série A do turno noturno do CESC



Fonte: acervo pessoal, 2021

O grupo A nomeou a sua caixa de “Memória”, já o grupo B, de “A Necessidade da Memória”. Mais adiante, no último dia da SD, compartilharam o que ficou como “memória de elefante”, termo utilizado por Shaira para definir o que não se perde dentro da gente, Paul Ricoeur (1997) traduz com essas palavras o que ocorreu nesse instante do tempo:

[...] quando o momento quase histórico da ficção, troca de lugar com o momento quase fictício da história, desse entrecruzamento, dessa sobreposição recíproca, dessa troca de lugares, procede o que se convencionou chamar de tempo humano, em que se conjugam a representância do passado pela história e as variações imaginativas da ficção, sobre o pano de fundo das aporias da fenomenologia do tempo (RICOEUR, 1997, p. 332).

Os alunos destacaram a importância da leitura nesse processo, enfatizando que o romance trabalhado foi a primeira leitura de muitos alunos ali presentes. As memórias foram saindo de dentro das caixas, ganhando todos os espaços, de forma que elas revelavam as produções de texto sobre o filme de Luiz Gama, e como aquele agora ilustre conhecido passou a fazer parte do cotidiano de muitos alunos que se viram representados por ele. Exemplo semelhante se referem às autoras negras e as suas histórias de lutas e resistências, de maneira que suas biografias soaram como músicas entoando canto de força por toda a sala de aula.

Shaira e a saudade apareceu várias vezes nessas memórias que saltaram da caixa, em forma de poesia, ilustração ou texto, que ainda em processo de construção na coerência e coesão se misturavam nos sonhos que ali nasciam.

Imagem 25: Alunos da 2 série A do turno noturno e a aula invertida na conclusão da SD



Fonte: acervo pessoal, 2021

Imagem 26: Alunos da 2ª série A do turno noturno e a aula invertida na conclusão da SD



Fonte: acervo pessoal, 2021.

As vivandeiras saíram do anonimato e nessas memórias construídas e compartilhadas carregaram uma representação que emerge em muitas meninas do sertão que travam guerras diárias. Os relatos sobre elas foram de admiração “assim feito Shaira, somos todas vivandeiras lutando na guerra injusta”.

Os alunos pareciam mais vivos, como se precisassem falar para também escutar as suas memórias dentro das caixas, pareciam outros, mas eram os mesmos, agora com um livro lido, articulado com o ensino de História e algumas memórias para suas histórias pessoais. Foram construídas pontes entre a Literatura e a História. Aliás, mais que isto, foram erguidas pontes entre o conhecimento histórico e suas histórias, tornando-se partícipes desse processo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, procuramos construir pontes entre o romance literário *Shaira e a saudade* e as aulas de História para alunos da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Santa Cruz, em Monte Santo na Bahia. Assim, com o objetivo de possibilitar uma conexão entre literatura e história, tão necessária para chegarmos perto de alunos que compõem uma parcela da sociedade que pouco lê por inúmeros fatores, seja pelo difícil acesso ao livro, pelo analfabetismo funcional que limita a compreensão do que é vivido em sala de aula, por condições de vulnerabilidade alimentar, fato que interfere biologicamente nesse processo, ou tantas outras condições desfavoráveis para a aprendizagem literária e histórica, que enfrentam para chegar até uma parcela significativa dos nossos estudantes de escola pública no interior do Brasil.

Desse modo, utilizamos algumas estratégias para tentarmos atrair os alunos do turno noturno, que carregam o dia literalmente nas costas, como se fosse o mundo. A escolha de um romance de autoria própria foi uma dessas estratégias, já que os alunos tiveram contato imediato e quase que diário com a autora/professora. A temática trazida no romance também se encaixa nesse contexto, a escravidão no Brasil de antes, ainda tão presente com outras nuances no Brasil de hoje, muitos desses alunos que participaram desse Projeto ainda vivenciam o legado dessa escravidão na contemporaneidade.

Além disso, a SD Expandida proposta por Cosson (2006) e aplicada nessa pesquisa criou oportunidades múltiplas para o trabalho docente com a obra literária escolhida, inseridas no contexto das aulas de história. Observamos, nesse sentido, um despertar de interesse nos alunos que foram convocados às interpretações constantes e existentes nessa conexão entre ficção e fato, o que possibilitou uma articulação de conteúdos, tornando a obra contextualizada e significativa para o aluno. O discente protagonizou o processo, de forma que lançamos o Projeto, apresentamos a obra, fizemos a ponte com a História, mas quem construiu e desnudou uma nova perspectiva foi o aluno, que, em sua maioria, nunca tinha lido um livro inteiro em toda a sua vida.

Posto isso, o Mestrado Profissional em Ensino de História possibilitou, além de aperfeiçoar as habilidades quanto ao ensino de História, como também o despertar para as inúmeras possibilidades existentes na interdisciplinaridade entre História e Literatura, e o quanto esse aprendizado foi prazeroso e significativo para a construção de um conhecimento histórico mais sólido para a formação de alunos e professores. Diante das questões expostas, o objetivo geral da presente dissertação consiste em analisar a literatura como possibilidade para o ensino de História. Para atingir tal fim, utilizamos sequência didática para o trabalho com o

romance *Shaira e a saudade* na 2ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Santa Cruz (CESC), localizado em Monte Santo, semiárido baiano.

Fomos articulando os passos dados na caminhada para alcançarmos os objetivos dessa proposta, que consistiu em problematizar as minhas memórias como professora e a relação que elas possuíam entre a minha prática docente e a escrita de romance. Sendo assim, ficou explícito o quanto a minha trajetória cheia de ausências sócio econômicas tem parecenças com a maioria dos meus alunos, e o quanto o acesso à educação me permitiu poder me reconhecer sujeito protagonista da História. Com efeito, utilizando dessas vivências e das escutas no chão da sala de aula para me reaproximar da realidade que não era mais vivida por mim, e sim pelos meus alunos que faziam o mesmo percurso de labuta, materializando toda esse processo em livros nos quais eles se reconheceram nos papéis mais importantes, descobrimos muitas possibilidades e potencialidades em utilizar a Literatura. Nessa proposta, ainda, o romance *Shaira e a saudade* surge como material empírico para as aulas de História, pela perspectiva do cotidiano.

Nessa perspectiva, ao relacionarmos a Literatura com a Histórica, através de diálogos entre o romance e a BNCC, a Lei 10.639/03, acerca dos conteúdos da disciplina de História, outro objetivo específico dessa proposta, nos deparamos com alguns desafios, uma vez que sabemos que no Brasil, pensando mais especificamente em Monte Santo na Bahia, minha realidade, há uma distância entre a prática e a teoria. As competências e habilidades orientadas pela BNCC, muitas vezes, não são desenvolvidas de fato nas práticas escolares, assim como o que traz a Lei 10.639/03 sobre a história africana e afro-brasileira na educação, que tem experimentado avanços e estagnações nos últimos anos. Apesar desses desafios, conseguimos construir pontes sólidas com a narrativa do romance, que apresenta possibilidades para inúmeras abordagens. Essa conexão oportunizou criar situações em que o aluno pôde conhecer e desenvolver consciência dos problemas ao seu redor, senso crítico e participativo.

A elaboração e aplicação da SD, de modo a apresentar o romance literário como possibilidade para as aulas de História, deu-se inicialmente com muitos entraves, sobretudo, devido ao público alvo, alunos da 2ª série do Ensino Médio do turno noturno, que carregam muitas responsabilidades para poder sobreviver. Dito isto, muitos destes saíam do trabalho diretamente para a escola, de maneira que tais alunos não enxergam perspectivas de mudanças a partir do que as aulas de História e todas as outras disciplinas oferecem. Então, foi um desafio convencê-los a entrar no rio e, junto comigo, fazer a travessia.

Motivá-los, portanto, foi o primeiro passo. Além disto, penso que a escolha do romance literário para essa proposta contribuiu para que o resultado fosse satisfatório, assim como

os outros fatores em que a linguagem acessível facilitou o entendimento por grande parte dos alunos e como permitiu que as pontes entre os conteúdos de História propostos fossem debatidos e partilhados. Diante do exposto, sabemos que a consciência histórica é inerente à humanidade, o aluno não é desprovido da ideia de temporalidade, ele traz consigo na sua existência, mas só é possível essa percepção de consciência histórica quando ele entende que há uma disputa entre o que é escolhido para ser lembrado e esquecido, de forma que durante essa intervenção percebemos em muitos momentos esse despertar em alunos que até então nunca tinham se percebido nesse lugar.

Por fim, podemos afirmar que a Sequência Didática proposta para utilização do romance *Shaira e a saudade* nas aulas da turma da 2ª série do Ensino Médio possibilitou a construção de pontes entre a Literatura e o ensino de História, com um significativo conjunto de aprendizagens da História sobre a escravização do negro no Brasil, assim como o racismo na contemporaneidade. Temas estes discutidos em sala de aula com estudantes que estão construindo o seu percurso ao navegar por diferentes rios, inclusive no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº. 10.639 de 09 de Janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Marcos Legais da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 25 jun. 2014

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_2_12.pdf Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: Acesso em: 04 de ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

CHARTIER, Roger: **A História ou a leitura do tempo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. 1º ed. Global Editora.

CORREIA, Shaira e a Saudade. 3º edição – São Paulo. Lura Editorial, 2019. São Paulo. 2007.

_____. Sarah. **A menina que cavava com a caneta**. 7ª ed. São Paulo: Lura Editorial, 2018.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____, Rildo. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

CUNHA, Euclides da: **Os Sertões: Campanha de Canudos**. 2º ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

DANTAS, Paulo. **Capitão Jagunço**, 3º ed. São Paulo: Edições Melhoramentos. 1964.
DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Marieta Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 248, 2019.

FREITAS, Itamar. OLIVEIRA, Margarida: Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais de educação básica no Brasil (2007-2012). **Revista História Hoje**, v.1, nº1. p. 269-304, 2012.

GOMES, Nilma Lino (Org.): **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03** / 1. ed. -- Brasília: MEC; Unesco, 2012. 421 p., il. - (Educação para todos; 36).

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

LLOSA, Mário Vargas. **A Guerra do fim do Mundo**: A saga de Antônio Conselheiro na maior aventura literária do nosso tempo. 13ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**: Traduzido por Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1edições, 2018.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. (Org.), Brasília: Ministério da Educação SECAD, Brasil 2005. 2ªed revisada.

_____. **O negro no Brasil de hoje** / Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes – São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, José Gonçalves do. **Crônicas da terra do sol**. São Paulo: Lura Editorial. São Paulo – 2018.

PESAVENTO, Sandra Jathay: **História e História Cultural**. 3ª. ed. 1. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212, 1992.

RIBEIRO, Djamila: **Pequeno Manual Antirracista**. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIOS, Lucivania Silva Lopes: **Sendas do letramento literário pela magia do romance: uma proposta de intervenção** / – 2019. Dissertação (mestrado) 236 p - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, 2019.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas, São Paulo. Papirus: 1997.

SÁ, Charles Nascimento de; SAMPAIO, Thiago Henrique, SANTIAGO, Daniela Emilena (Org.). **História e Literatura, Conexões, Abordagens e Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

HISTÓRIA 2: **Ensino Médio**. Ronaldo Vainfas – 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

VENÂNCIO FILHO, Raimundo. O Sagrado e o profano no Sertão da Bahia. 1º ed. São Paulo: Lura Editorial, 2016.

Entrevistas, filme e canção

Canal Livre – Lígia Fonseca Ferreira. Entrevista concedida no dia 28 de novembro de 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=xC4FuVR1Cns>>.

Caso George Floyd: quatro policiais enfrentam acusações por assassinato. Band Jornalismo, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nklNvwNHOI0>.

Doutor Gama. Jeferson De. Globo Filmes, 2021. Disponível em: Globoplay (plataforma). Hipermercado reabre pela primeira vez após morte/Live CNN. CNN Brasil, 2021. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=h11Tu-eOImY>>.

NEGRO REI. Cidade Negra, 2006. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BzXBvGhwCq4>.

APÊNDICES

APÊNDICE A – AULAS 01 E 02

Sequência Didática

Aulas 01 e 02:

Convite para a travessia pelo romance *Shaira e a Saudade*

Motivação/Introdução/Primeira interpretação

Conteúdos: Império Escravista, Brasil africano e o romance *Shaira e a saudade*.

Objetivos: Conhecer o romance *Shaira e a saudade*, relacioná-lo com os conteúdos do livro didático.

Recursos: Romance; Livro didático; Datashow; Notebook; Música; Caixa de som; Ilustração animada.

Metodologia: Aula expositiva sobre a proposta da intervenção, apresentação do romance, sendo que todos os alunos da sala foram presenteados com um exemplar. Utilização de uma animação de 3 minutos sobre o romance, animação que tinha como fundo musical a música de Cidade Negra, “Negro Rei”. Após essa introdução, articulação dos conteúdos do livro didático fazendo os links com o romance.

Tempo de duração: 01 hora e 40 minutos (duas aulas).

A
A

APÊNDICE B – AULA 03

Sequência Didática

Aula 03

A Lei 10.639/03 e as Leis que antecederam a abolição

Contextualização presentificadora

Conteúdos: Aspectos das Leis 10.639/03; Euzébio de Queiroz; dos Sexagenários; do Ventre livre; Aurea; o Movimento Black Lives Matter; Romance *Shaira e a saudade*.

Objetivos: Analisar de algumas leis referentes à escravização e suas marcas no Brasil contemporâneo em diálogo com a literatura com foco no racismo.

Recursos: Romance *Shaira e a saudade*; TV; Youtube; Data show.

Metodologia: Aula expositiva com a utilização de slides contendo as Leis trazidas no conteúdo proposto, após uma discussão importante sobre o tema, assistimos algumas reportagens acerca do movimento Black Lives Matter (Vidas Negras importam) e sobre a morte de João Alberto, asfixiado em um supermercado do Carrefour em Porto Alegre, em 2020. Na sequência propomos que os alunos formassem círculo e foram convidados a debaterem sobre o tema, relacionando o racismo vivido por Shaira com casos vivenciados por eles.

APÊNDICE C – AULA 04

Sequência Didática

Aula 04: *As vivandeiras e os negros na Guerra do Paraguai*

Contextualização temática

Conteúdos: A participação das mulheres na guerra do Paraguai; os negros na formação do Exército brasileiro; Romance Shaira e a saudade.

Objetivos: Conhecer e compreender a luta de algumas mulheres na Guerra do Paraguai; Argumentar sobre as circunstâncias da participação dos negros no Exército.

Recursos: Romance; livro didático; Fotos; objetos; caixa de madeira.

Metodologia: Aula explicativa sobre a Guerra do Paraguai, com foco nas vivandeiras e nos oficiais negros que fizeram parte do Exército brasileiro, fazendo ponte com o romance que aborda o papel dessas vivandeiras e desses homens negros no conflito. Utilizei uma Caixa de Madeira confeccionada por mim, dentro dela, coloquei fotos, livros, frases do romance que remetiam as vivandeiras e a participação dos negros no conflito, os alunos ficaram livres para olhar a caixa e pegar o objeto que chamou sua atenção. Assim, fazer a relação usando a oralidade com o que foi estudado.

Duração: 50 minutos.

APÊNDICE D – AULAS 05 E 06

Sequência Didática

Aulas 05 e 06: O romance e os diálogos com Luiz Gama

Segunda interpretação

Conteúdos: Vida e obra de Luiz Gama.

Objetivos: Conhecer a biografia de Luiz Gama; Oportunizar argumentação crítica sobre a prolongada invisibilidade dele na História do Brasil.

Recursos: Romance; Livros didático; Data show; Lousa; Notebook; Televisão.

Metodologia: Exposição de slides com imagens de Luiz Gama e trechos de alguns poemas narrados no romance; após essa exposição os alunos assistiram no data show a uma pequena parte de uma entrevista concedida ao Canal Livre da rede Bandeirantes de televisão pela professora e pesquisadora Ligia Fonseca Ferreira, em seguida nos dirigimos para a biblioteca do CESC onde também é sala de vídeo, assistimos Dr. Gama no streaming da Globoplay, ao final retornamos para a sala de aula, alunos produziram textos individuais sobre as suas percepções sobre a trajetória de Luiz Gama.

Duração: 1 hora e 40 minutos.

APÊNDICE E – AULA 07

Sequência Didática

Aula 07: *Os afluentes que desaguam no romance, os livros que estão no livro.*

Expansão

Conteúdos: História de autoras negras brasileiras que fazem diálogos com o romance *Shaira e a saudade* - sua relação com a História do Brasil.

Objetivos: Apresentar autoras negras brasileiras; Possibilitar o diálogo entre suas obras, o romance e a História do negro no Brasil; Incentivar a leitura dessas obras.

Recursos: Livros; Internet; Papel.

Metodologias: Após a exposição dos livros e a relação desses com o romance e a História do Brasil, dividi a sala em três grupos. Cada grupo ficou com duas autoras, pesquisar vida e obra na internet e, no final da aula, os alunos em círculos compartilharam as suas buscas e impressões.

Duração: 50 min.

APÊNDICE F – AULA 08

Sequência Didática

Aula 08: *A memória na caixa*

Experiência Reveladora

Conteúdos: A escravização no Brasil: memórias construídas a partir de diferentes personagens e temporalidades

Objetivos: Analisar as transformações ocorridas na turma após a aplicação da proposta, referentes a leitura. Interpretação, compreensão dos fatos históricos e como a ponte com a literatura contribuiu para essa construção do sujeito histórico.

Recursos: Caixas, livros. Imagens, objetos, romance, data show e os textos produzidos pelos alunos durante a aplicação da SD.

Metodologia: Sala de aula invertida, os alunos expuseram e compartilharam suas experiências nas produções textuais no percurso dessa Sequência Didática.

Duração: 50 minutos.