

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Mariana da Costa de Santana

**Personagens femininas na História: a literatura como fonte
histórica e a oralidade para a emancipação dos sujeitos**

Rio de Janeiro
2024



Mariana da Costa de Santana

Personagens femininas na História: a literatura como fonte histórica e a oralidade para a emancipação dos sujeitos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II – Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. José Ricardo Dordron de Pinho

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S232 Santana, Mariana da Costa de

Personagens femininas na história : a literatura como fonte histórica e a oralidade para a emancipação dos sujeitos / Mariana da Costa de Santana. - Rio de Janeiro, 2024.

106 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: José Ricardo Dordron de Pinho.

1. História – Estudo e ensino. 2. Anos iniciais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 3. Literatura e História. 4. Narrativas históricas. 5. Oralidade na literatura. 6. Aprendizagem significativa. 7. Podcasts. I. Pinho, José Ricardo Dordron de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Mariana da Costa de Santana

Personagens femininas na História: a literatura como fonte histórica e a oralidade para a emancipação dos sujeitos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II – Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 30 / 04 / 2024

Banca Examinadora:

Professor Dr. José Ricardo Dordron de Pinho
Colégio Pedro II

Professora Dra. Flávia Vieira da Silva do Amparo
Colégio Pedro II

Professora Dra. Alessandra Nicodemos Oliveira Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professor Dr. Rogério Mendes de Lima
Colégio Pedro II (suplente)

Professora Luciana Maria Almeida de Freitas
Universidade Federal Fluminense (suplente)

Rio de Janeiro
2024

Dedico esta dissertação aos meus pais, Maria Conceição Pereira da Costa de Santana e Antônio Alves de Santana, que foram levados deste plano de existência no contexto da pandemia, mas permanecem vivos dentro de mim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Conceição Pereira da Costa de Santana e Antônio Alves de Santana, que dedicaram suas vidas ao cuidado com suas filhas de forma amorosa, zelosa, afetiva e respeitosa. Ambos valorizaram a educação e fizeram questão de nos passar isso de forma reflexiva, a fim de que pudéssemos escolher nossos caminhos de maneira consciente e crítica. Meus pais estiveram comigo em todos os momentos importantes da minha vida e tinham muita alegria de presenciar minhas conquistas. Hoje, sei que estão comigo, de outro lugar, mas igualmente felizes pelo que eu continuo lutando, e tudo isso só tem sido possível, e para sempre será, por causa de vocês. Vocês sempre serão minha maior inspiração.

À minha irmã, Luciana da Costa de Santana, por sempre me apoiar, me trazer dados da realidade e me fazer acreditar em mim. Obrigada por estar sempre comigo, me amar incondicionalmente e ter me apoiado e me ajudado em todo esse processo. Obrigada pelo Miguel, meu sobrinho e grande amor.

Ao meu companheiro, Daniel Lobão dos Santos Guimarães, um professor maravilhoso que esteve comigo me apoiando durante todo esse processo e quando fraquejei estava comigo me incentivando e me lembrando da minha potência.

Às minhas amigas, mulheres fortes e potentes que me apoiaram e ouviram todos os percalços do processo. Flávia Lino, por sempre ter acreditado em mim, ser uma grande incentivadora para meu crescimento profissional e ter se tornado uma grande amiga, “meu anjo na terra”. Karen Coutinho, pelos ensinamentos que levarei sempre comigo e “atos de serviço como linguagem de amor”. E Melânie Macedo, por me incentivar, por me fazer rir e por não ter soltado minha mão.

Aos queridos colegas mestrandos que foram sempre fonte de inspiração e apoio, em especial àquelas que se tornaram amigas. Daniele por sua amizade, sabedoria e alegria pela vida e pela docência. Cláudia, Cacau, por seu carinho, amizade e dedicação às crianças pequenas, etapa fundamental na formação dos estudantes.

A todos os profissionais de educação, professores que são minha eterna fonte de inspiração, em especial ao meu orientador José Ricardo Dordron de Pinho, por nunca me deixar desistir, ter me auxiliado tão de perto durante todo o processo de leitura, pesquisa e escrita e ser um grande incentivador para que eu continue na vida acadêmica.

Viver é partir, voltar e repartir (é isso)
Partir, voltar e repartir (é tudo pra ontem)
Viver é partir, voltar e repartir
Partir, voltar e repartir
(Emicida)

RESUMO

SANTANA, Mariana da Costa de. **Personagens femininas na História:** a literatura como fonte histórica e a oralidade para a emancipação dos sujeitos. 2024. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

O ensino de História nas escolas brasileiras, predominantemente de caráter eurocêntrico, produziu diversos apagamentos históricos e distanciou os educandos das aprendizagens da disciplina de História. Atualmente, as abordagens de ensino que consideram “as histórias que a história não conta”, como enunciou o samba enredo da Mangueira em 2018, têm ganhado força no meio educacional. Acredita-se que a literatura, ao estimular a oralidade, potencialize as aprendizagens dos educandos na disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo viabilizar, através da literatura sobre mulheres brasileiras e da valorização da oralidade, a compreensão das narrativas históricas, estimulando nos educandos uma relação crítica e de maior participação dialógica nas questões do tempo presente. Esta pesquisa pretende responder à seguinte questão: A literatura, como uma abordagem que valoriza a oralidade, é uma estratégia para uma aprendizagem significativa na disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Para responder a essa questão, foi realizada uma oficina com alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II - *Campus* Humaitá I, cuja temática foi o protagonismo das mulheres na construção histórica do nosso país, valorizando suas contribuições e problematizando os apagamentos que essas histórias sofreram ao longo do tempo. Durante os encontros da oficina, os estudantes estudaram sobre mulheres brasileiras e, posteriormente, produziram um *podcast*, destacando os seus discursos orais no processo de ensino-aprendizagem. Baseado na oficina, foi desenvolvido, como produto educacional, intitulado “Caderno de Possibilidades: pelo ensino de uma História outra”, contendo as etapas que foram desenvolvidas para a gravação do *podcast*. Acredita-se que esta pesquisa tem potencial para estimular o trabalho com a literatura e a oralidade como estratégias didáticas para criar aprendizagens mais significativas sobre as narrativas históricas brasileiras.

Palavras-chave: ensino de História; literatura; aprendizagem; *podcast*; oralidade; narrativas históricas

ABSTRACT

SANTANA, Mariana da Costa de. **Personagens femininas na História:** a literatura como fonte histórica e a oralidade para a emancipação dos sujeitos. 2024. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

The teaching of History in Brazilian schools, predominantly Eurocentric, has produced various historical erasures and distanced students from the learning of the History discipline. Currently, teaching approaches that consider "the stories that history does not tell," as stated in the Manguieira samba enredo in 2018, have been gaining strength in the educational field. It is believed that literature, by stimulating orality, enhances students' learning in the History discipline in the Early Years of Elementary School. Thus, this research aims to make feasible, through literature about Brazilian women and the valorization of orality, the understanding of historical narratives, stimulating in students a critical relationship and greater dialogical participation in present-day issues. This research aims to answer the following question: Is literature, as an approach that values orality, a strategy for meaningful learning in the History discipline in the Early Years of Elementary School? To answer this question, a workshop was conducted with 4th and 5th-grade students from Colégio Pedro II - Campus Humaitá I, whose theme was the role of women in the historical construction of our country, valuing their contributions and problematizing the erasures that these stories have suffered over time. During the workshop sessions, students studied Brazilian women, and subsequently, they produced a podcast, highlighting their oral discourses in the teaching-learning process. Based on the workshop, an educational product was developed, entitled "Possibilities Notebook: for the teaching of another History," containing the stages that were developed for the recording of the podcast. It is believed that this research has the potential to stimulate work with literature and orality as didactic strategies to create more meaningful learning about Brazilian historical narratives.

Keywords: History teaching; literature; learning; podcast; orality; historical narratives

Sumário

1 Introdução	11
2 A história do ensino de História no Brasil: a construção de uma sociedade forjada no colonialismo	18
2.1 História, histórias e estórias: um olhar sobre narrativas.	21
2.2 De onde viemos: histórico do ensino de História no Brasil	28
2.3 Para onde estamos indo: o caminho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	33
3 Por uma História outra: reflexões para uma aprendizagem de História significativa	42
3.1 Traçando caminhos: Reflexões sobre ensino de História nos Anos Iniciais e a formação de professores	47
3.1.1 As possibilidades do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	52
3.2 A literatura como fonte para o ensino de História	57
3.2.1 O lugar da mulher na História	60
3.3 A oralidade para a emancipação dos sujeitos	63
4 Metodologia	67
4.1 Tipo de pesquisa	67
4.2 Caracterização do Campo de Estudo e Forma de Ingresso em Campo	68
4.3 Instrumentos de Geração de Dados	69
4.4 População e Amostra	73
4.4.1 Critérios de inclusão	73
4.4.2 Critérios de exclusão	74
5 Análise de dados	75
5.1 A estruturação da pesquisa e as questões para sua implementação	75
5.2 A estruturação da oficina e o engajamento das crianças	79
5.3 O desenvolvimento da oficina e as pesquisas realizadas	82

6 Produto Educacional	93
7 Considerações Finais	97
Referências Bibliográficas	102

1 Introdução

1.1 Trajetória acadêmico-docente

Minha trajetória docente se encontra, em grande parte, com minhas trajetórias de vida, como ser humano e social. A sala de aula se tornou um lugar de aprendizagem para mim e para os meus alunos. Cursei a graduação em História já atuando como professora da Educação Básica, como pedagoga, mais precisamente na Educação Infantil. Foi nesse setor que surgiu a ideia da pesquisa que realizo agora, quase uma década e meia depois. Professora brincante que sou, percebi nos livros e nas histórias a potência para muitas aprendizagens. Aprendizagens que passavam do coletivo para a individualidade de cada ser, de maneira criativa e crítica.

Ouvi, em uma das primeiras aulas da graduação em História, que “a história era a vida vivida” e que cada um de nós estava ali, na simplicidade cotidiana, criando histórias. Essa frase nunca mais saiu da minha cabeça e, associada às vivências que as leituras literárias trouxeram para minha sala de aula com crianças tão pequenas, percebi que aquela história que eu estava construindo com elas poderia, um dia, ajudar a inspirar outras novas histórias.

Como educadora, sempre busco levar para a sala de aula temas que sejam de interesse dos estudantes, e com os quais cada turma esteja envolvida naquele momento. No entanto, é essencial que nós, educadores, estejamos atentos às temáticas sociais que nos permeiam no tempo presente. Afinal, a escola não está apartada da sociedade, não podemos fechar os olhos para as sérias e importantes questões que envolvem as futuras gerações. Trazendo um pouco das ideias de Arendt (1957), quando nos apresenta reflexões sobre a crise da educação, precisamos apresentar às crianças o mundo como ele é, para que as novas gerações, compreendendo o mundo em que vivem, possam ter possibilidades de transformá-lo. Nesse sentido, a escola e nós, educadores, devemos estar atentos e ter como responsabilidade, também, o mundo em que vivemos.

A sala de aula é o grande lugar desse encontro de ideias. Hooks (2017) afirma que, quanto mais sentimos interesse uns pelos outros, por nossas histórias, nossas experiências e nossas vozes, mais podemos estimular nossos alunos a trazerem para esse espaço suas demandas de aprendizagem. É importante destacar que essa interação vem de um esforço coletivo e que a valorização do papel dos estudantes nesse processo é essencial para que tenhamos um ambiente estimulante e propício às trocas que buscamos.

Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz

uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. [...] o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem (Hooks, 2017, p. 17-18).

Trago meu recorte de trabalho para as disciplinas humanas, mais especificamente a disciplina de História, como possibilidade de trazermos para o coletivo de nossas salas de aula importantes temas sociais, como o antirracismo, as ideias feministas, as questões de gênero, o respeito às diferentes religiosidades, entre outros, a fim de proporcionarmos momentos de trocas de ideias entre nossas alunas e alunos. Em tempos como os de hoje, nos quais se acentua a perda de direitos políticos e sociais, reafirmar a importância das disciplinas humanas nas escolas é empoderar nossos estudantes. O conhecimento plural de trajetórias que nos trouxeram até aqui é um dispositivo que nos orienta no tempo e no espaço. Construir conhecimento com nossos estudantes é resistência.

1.2 Construção da Pesquisa

A presente pesquisa é um estudo de abordagem qualitativa, com delineamento na modalidade pesquisa-ação, apoiado nos estudos de Thiollent (1986). Pretende-se intervir na relação que os estudantes têm com o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, propondo o protagonismo da literatura como fonte de estudos e a oralidade para a emancipação dos sujeitos, em uma perspectiva decolonial. Compreendendo que o ensino de História deva estar em consonância com as questões sociais do tempo presente, busca-se, com esta pesquisa, mostrar a importância da literatura e da oralidade nas abordagens do ensino de História nessa etapa de escolaridade.

O trabalho com a literatura contribui para a aproximação dos leitores com as narrativas históricas que serão contadas, favorecendo a criação de identidade e memória histórica. O resgate histórico é fundamental para que possamos compreender situações vividas no passado e pensar as questões do presente de modo mais crítico.

Prática ancestral, contar histórias é uma estratégia pedagógica que usualmente entra na escola como parte da preparação das crianças para leitura. Embora seja usada há bem mais tempo com a função de acalmar e entreter as crianças, contemporaneamente se reconhece na contação de histórias uma forma privilegiada de ampliação do vocabulário, relação com o impresso, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, incorporação

de modelos narrativos, incentivo à leitura, promoção de valores e crescimento emocional, além de funcionar como ponto de partida ou ligação entre comentários pragmáticos (Abramovich, 1993; Busato, 2003; Torres; Tettamanzy, 2008; Neder *et al.*, 2009 *apud* Cosson, 2014, p. 112).

Esta pesquisa trabalhou com o resgate do papel de importantes figuras femininas da história do nosso país, a fim de conectá-las com os estudantes, empoderando suas experiências, relações e discursos para a valorização da mulher na sociedade brasileira. As leituras foram base para discussões e trocas que resultaram no Produto Educacional desta pesquisa, intitulado “Caderno de Possibilidades: por uma História outra”, no qual constam as etapas que foram desenvolvidas para a gravação do *podcast* “Mulheres extraordinárias que marcaram o Brasil”, inspirado nas aprendizagens adquiridas pelos estudantes ao longo desse processo. A proposta consiste em inspirar outros docentes e estudantes a realizarem trocas a partir da literatura e valorizarem a oralidade como importante recurso de conhecimento.

Na leitura e na escrita 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 (Cosson, 2014, p. 17).

Nesse sentido, esta pesquisa pretende responder à seguinte questão: a literatura, como uma abordagem que valoriza a oralidade, é uma estratégia para a aprendizagem significativa na disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Considerando a questão apresentada, busca-se, como objetivo geral desta pesquisa, promover uma abordagem didática para uma aprendizagem significativa na disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através da literatura e da valorização da oralidade. A partir desse objetivo geral, a pesquisa teve como objetivos específicos: promover a literatura como fonte para estudos históricos e de memória; valorizar a oralidade dos alunos como estratégia para a aprendizagem; apresentar aos estudantes personagens femininas que, apesar de invisibilizadas, contribuíram para a construção histórica do nosso país; criar um *podcast* com os alunos, como material de propagação das histórias de vida das personagens estudadas e desenvolvimento desse gênero oral; construir um Produto Educacional que orientasse outros docentes na realização desse modelo de ensino de História.

A presente pesquisa terá como aporte teórico quatro conceitos-chave, que são: a história ensinada, apresentada a partir das reflexões de Azevedo (2010); o letramento literário, analisado por Cosson (2014); a oralidade através das sequências didáticas propostas por Schneuwly e

Dolz (2004), e a aprendizagem significativa – a partir dos ensinamentos de Freire (2015) – como importante ponto de conexão entre os conceitos que subsidiaram o trabalho.

Sobre a história ensinada, Azevedo (2010) nos convida a refletir sobre que memórias o ensino de História vem produzindo ao longo do tempo. A autora articula seus escritos com as possibilidades de letramento que utilizamos no ensino de História na Educação Básica, buscando contextualizar o papel que esse ensino teve ao longo dos anos na construção da identidade nacional do nosso país.

A escola, a nosso ver, exerce um papel fundamental na legitimação, constituição e solidificação do sentimento de pertença. A disciplina história tem assim uma função importante na construção deste ideário e na solidificação social de um reconhecimento e assimilação individual e coletiva desta pretensão de validade (Azevedo, 2010, p. 5).

Azevedo (2010) afirma que a história ensinada teve o papel de construir uma memória oficial única, fixa e estável, afastando a existência de vários sujeitos históricos na formação da identidade nacional. Os pilares que sustentam a história ensinada convergem para a construção de uma memória específica, de cunho nacionalista e que personifica a história, distanciando a história da vida e a vida da história, e que tem função ideológica.

As questões da nacionalidade e de sua identidade em formação permeavam as questões históricas, tanto no Brasil como no mundo. Nessa perspectiva, uma tradição foi sendo tecida e um dos instrumentos de promoção desta tradição foram as salas de aulas e os conteúdos de história, servindo como elemento operacionalizante de uma versão de memória “oficial” propagada, que definiria o “quem nós somos” e “quem são os outros” (Azevedo, 2010, p. 3-4).

A partir das ideias expostas por Azevedo (2010), traçaremos, na primeira seção, um breve histórico sobre o ensino de História em nosso país, demonstrando o distanciamento que se criou entre a disciplina e as questões cotidianas que cercam nossa sociedade, bem como a quem esse distanciamento serve e quais são as consequências diretas para a aprendizagem dos nossos alunos. A partir desse panorama, faremos também o caminho inverso, apresentando as possibilidades da literatura enquanto fonte histórica e de aproximação com questões sociais e culturais do tempo presente, além da oralidade como importante fonte de aprendizagem.

Discutir sobre letramento literário também será fundamental para o caminhar desta pesquisa. As possibilidades que a literatura pode oferecer em termos de conhecimento e humanização para a formação dos nossos alunos podem ser encontradas nos escritos de Cosson (2014, p. 29): “O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos

proporciona em um mundo feito de palavras”. Além da formação leitora, a literatura pode ser pensada como um instrumento de conexão entre os estudantes e um pensamento autônomo, criativo e crítico, capaz de levá-los a refletir sobre as questões da sociedade atual.

“Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2014, p. 29). Cosson (2014) aborda de forma consistente a importância da literatura para uma formação cidadã, que neste estudo será objeto de investimento e investigação para uma costura com os saberes que podem ser desenvolvidos em sala de aula, nas aulas da disciplina de História, por meio da associação entre história ensinada, literatura e oralidade, na busca de sentido dos conhecimentos adquiridos.

As ideias de Schneuwly e Dolz (2004) irão possibilitar a costura pretendida entre o desenvolvimento e a valorização da oralidade dos alunos e uma participação mais efetiva e dialógica não só nas aulas, mas também socialmente. Seus estudos nos ajudam a compreender como o fortalecimento dos discursos orais pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Em tempos em que os discursos orais tomam as redes sociais e “viralizam”, o poder da fala ganhou ainda mais ênfase social. Valorizar os discursos orais como discursos de saber e preparar nossos alunos para levarem seus saberes para os contextos nos quais estão inseridos pode contribuir para romper com os silêncios impostos pela construção histórica da nossa sociedade.

As ideias de Freire (2015) contribuem para a articulação desses saberes, formando um elo para a aprendizagem significativa dos estudantes, uma vez que, ao se envolverem de forma clara e próxima com suas realidades, que são diversas, podem compreender melhor o processo de formação história do nosso país e analisar com mais profundidade e objetividade as questões do tempo presente. Através de um processo que aproxime os estudantes dos temas com os quais estão trabalhando, podemos proporcionar a aprendizagem de uma história que não está estática em seu tempo e que não nos foi dada de presente pelo colonizador. Compreende-se assim que a história de um país tem estruturas que foram concebidas para criar apagamentos ou permanências, e que essas permanências têm objetivos e servem a interesses de classe, gerando questões que afetam nossa sociedade até o tempo presente. Sendo apresentados a uma realidade reflexiva e crítica tanto de estudos quanto de fontes históricas, é possível criar histórias que sejam transformadoras das realidades desses estudantes, contribuindo para uma formação criativa, crítica, ética, curiosa e que busque mudanças.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (Freire, 2015, p. 32).

Serão apresentadas também as estratégias para a realização da pesquisa, bem como as escolhas metodológicas utilizadas para sua realização. Ao fim desse caminho, será desenvolvida a análise dos dados, bem como as percepções da pesquisadora como possíveis conclusões deste estudo. O objetivo é inspirar estudantes e outros colegas docentes a desenvolver trabalhos no ensino de História que inquietem, despertem nos estudantes a “curiosidade epistemológica” e faça com que, ao terem acesso a diferentes pontos de vista sobre os assuntos, a partir de diferentes estratégias de letramento, possam escolher, de forma consciente e crítica, os caminhos que buscarão tomar em sua formação e em suas vidas como cidadãos. Dessa forma, será possível chegarmos o mais próximo possível a uma aprendizagem de fato significativa e que justifique nosso fazer enquanto educadores.

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar condições em que os educandos e suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (Freire, 2015, p. 42).

Como objeto de estudo, serão abordadas figuras/personagens femininas da história do nosso país, a fim de discutir os apagamentos sofridos por elas e criar memórias sobre a importância do papel da mulher na sociedade brasileira. A escolha dessa temática se dá não apenas pela valorização das lutas travadas historicamente para que a mulher tenha seu papel reconhecido na sociedade, mas pelas inúmeras violências que envolvem ser mulher na sociedade brasileira ainda hoje.

No cotidiano da sala de aula, é urgente a necessidade de discutirmos esse tema com meninas e meninos, trazendo informação, cultura e conhecimento, a fim de que não reproduzam nem deixem reproduzir consigo tais violências. Ser mulher é um ato de resistência em uma sociedade que revela dia a dia o ódio que sente por nós. As redes sociais também potencializam

os discursos de ódio contra a mulher, que devem ser combatidos com conhecimento, sendo a escola um importante espaço para essas trocas.

O livro literário selecionado para este estudo chama-se “Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil”, de Duda Porto de Souza e Aryane Cararo, publicado em 2017. Trabalhar com histórias de mulheres diversas e de diferentes tempos históricos é a costura que almejamos para este estudo. Do silêncio à voz, essa que usamos em nossas salas de aula de maneira tão aguerrida e empenhada para proporcionar um ensino de qualidade para nossos jovens, que seja de fato emancipadora.

Profissionalmente, esta pesquisa pretende colaborar com a prática docente, sinalizando possíveis caminhos e estratégias pedagógicas que possam influenciar, de maneira significativa, o aprendizado de alunas e alunos de Anos Iniciais, na disciplina de História. Espera-se que os estudantes se envolvam com as temáticas estudadas, buscando associá-las às demandas sociais do tempo presente. Dessa maneira, o desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico contribuirá para as aprendizagens dos alunos como um todo; compreender o passado para entender o presente e pensar em ações futuras.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. [...] Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (Freire, 2015, p. 30).

Do ponto de vista social, é necessário devolver para a sociedade e para os espaços que esses estudantes compartilham com outras crianças e adultos as ideias, as percepções e as aprendizagens que serão desenvolvidas coletivamente dentro do espaço escolar. Transbordando, para além dos muros da escola, essas discussões extremamente necessárias em nossa sociedade e especialmente neste momento histórico.

2 A história do ensino de História no Brasil: a construção de uma sociedade forjada no colonialismo

Cosson (2014, p. 17), ao afirmar que “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”, traz, em seu capítulo intitulado *A literatura e o mundo*, uma significativa reflexão sobre a experiência literária. Entendo ser aqui onde reside a possibilidade de humanização que o trabalho literário proporciona. Transmudar o mundo que vejo e sinto em palavras que, ao alcançarem o outro, criam formas, cores e ideias. Nesse sentido, é importante que estejamos atentos à oralidade dos alunos, a partir de ideias, sentimentos e percepções expressos em meio às leituras. Essa oralidade se apresenta como fundamental para processos de resistência histórica, mas, em certa medida, fica esquecida no trabalho com nossos alunos, a partir de uma supervalorização da escrita.

Dentre as diferentes atividades humanas, a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Ela sempre tem sua origem nas situações de comunicação, desenvolve-se em zonas de cooperação social determinadas e, sobretudo, ela atribui às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 63).

Quando conto uma história, busco me conectar com aquilo que está sendo dito e, ao me conectar, posso convidar o outro a viver experiências a partir da leitura. Transformo a sala de aula em um coletivo quando realizo experiências literárias com temas importantes para os grupos com os quais trabalho e naturalmente percebo um maior envolvimento dos alunos nas propostas realizadas. Existe revolta, defesa, raiva, amor, tristeza, alegria; é como se o envolvimento com aquela personagem os levasse a viver sua história, colocando-se no lugar do outro. Uma experiência rica, que só é possível se eu, enquanto professora, também acreditar e sentir o que leio.

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (Cosson, 2014, p. 27).

Uma vez que a literatura faz parte do universo humano e permite uma interação rica com as crianças em vários aspectos, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social, e a oralidade é um bem natural que se conecta à espontaneidade, à vontade

e à coragem de expressar-se em uma prática social historicamente ligada à resistência e à perpetuação da cultura, sugiro a literatura e a oralidade como cerne desta pesquisa. A literatura como fonte histórica para o estudo da História nos Anos Iniciais e a oralidade como recurso de troca para posicionamentos críticos e aprendizagem aproximam o ensino de História das questões do tempo presente. A promoção da interação do leitor com o texto é uma estratégia que amplia o campo de análise e a percepção dos estudantes, que não ficam apenas restritos ao campo do ensino de História. Ao trabalhar com estratégias de letramento, caminho rumo a uma aprendizagem mais próxima das realidades diversas dos alunos e que transpõe os muros da escola.

Cosson (2014), ao analisar algumas estratégias de leitura, destaca a ativação do conhecimento prévio, a conexão e a inferência. Quando desperto meu aluno para estratégias de linguagem, estou possibilitando que ele realize outras tantas conexões para sua vida como um todo. Ao ativar os conhecimentos prévios, os estudantes estabelecem relação entre a leitura realizada e outras anteriores. O autor afirma que essa é uma estratégia-base, que ocorre ao longo de todo o texto. Já a conexão está associada ao pessoal, à relação entre situações vividas ou narradas por alguém, fazendo com que o texto possa ser relacionado a situações sociais conhecidas, sejam de âmbito pessoal ou coletivo. A inferência, ainda segundo o autor, é uma estratégia para reunir pistas fornecidas pelo texto para chegar a uma interpretação do que é dito.

Todas as estratégias aqui sinalizadas nas relações de leitura também podem se conectar à oralidade dos estudantes, uma vez que estabelecer trocas a partir das percepções apreendidas antes e após as reflexões e as interpretações de uma situação, faz parte da aprendizagem dos discentes como importante estratégia de produção de conhecimento. Cosson (2014) vai abordar a temática “discussão em sala de aula”, sinalizando-a como um mecanismo de ensino a partir da leitura interativa. Para ele, essa estratégia pedagógica não se relaciona de forma alguma a uma espécie de indução ao conhecimento ou como preparação para algo que virá após a interação como, por exemplo, o desenvolvimento de uma atividade escrita. É comum tirarmos o protagonismo das interações literárias, que por si só são excelentes estratégias de conhecimento e interlocução entre alunas e alunos, para colocá-los em um papel de *startar*, uma atividade considerada mais importante que, em geral, está relacionada à escrita.

Ainda segundo Cosson (2014), se direcionados com estratégias próprias das interações desse gênero, é proporcionado aos estudantes debates autênticos, nos quais podem trocar ideias, modos de ver determinada situação, construir interpretações estabelecendo conexões com outras situações por eles já vividas ou que estejam relacionadas a outros conhecimentos já adquiridos.

Entendida dessa maneira, há vários modos de conduzir uma discussão em sala de aula que promovem análise enquanto uma prática de leitura interativa, desde que observem alguns preceitos. O principal deles é que a discussão seja bem estruturada, tenha objetivo e modo claramente definidos e isso não seja apenas uma maneira de gastar tempo em sala de aula. [...] fica evidente que a discussão é fundamental para a compreensão dos textos, desde que funcione como um meio para chegar ao fim (Cosson, 2014, p. 126-127).

É possível estabelecermos uma importante conexão entre as ideias dos autores aqui estudados. Desse modo, pode-se relacionar as reflexões de Freire (2015) sobre as discussões realizadas em sala de aula que promovem trocas entre os estudantes em um processo significativo com o letramento literário proposto por Cosson (2014) e as sequências didáticas concebidas por Schneuwly e Dolz (2004). Comunicar-se é um ato intencional, e trabalhar a oralidade no espaço escolar não se restringe apenas ao ato de falar ou levar os estudantes a responder questões de maneira oral. Trabalhar a oralidade é levar os alunos a compreender que a oralidade tem intencionalidade, que varia seus modos de acordo com o espaço, o interlocutor e as pretensões das interações que serão estabelecidas. Comunicar o que e para quem? É possível pensarmos, aqui, também nas ideias de Azevedo (2010), afinal, o ensinado tem suas intencionalidades e cabe ao professor, ator do ensinado, escutar os estudantes, proporcionando um ambiente com possibilidades amplas de letramentos, e selecionar as fontes históricas (aqui tratamos do ensino de História, mas reforço que pode ser ampliado para as demais disciplinas) que serão analisadas para que se possa romper com o ensino de uma história estabelecida sob um único ponto de vista, o do colonizador.

Como espaço socializador, a escola de Educação Básica se constitui como um lugar essencial para a formação de indivíduos e coletividades. Contudo, o sistema educacional brasileiro é herança de uma sociedade construída historicamente sobre concepções coloniais e nossos currículos não se constituíram de maneira diferente. A disciplina de História é por muitos reconhecida como uma listagem de fatos e acontecimentos que precisam ser “decorados” e, ao longo do tempo, isso pode ter sido um dos fatores que distanciou os alunos da disciplina.

A colonialidade se enraíza quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites. E sem mostrar o quanto a sociedade, a cultura, a política e a educação repensaram e questionaram várias ‘verdades’ aprendidas há tempos atrás e como isso possibilitou e tem possibilitado a garantia de direitos antes negados (Gomes, 2019, p. 232).

No entanto, vemos antigas concepções sendo superadas, especialmente a partir de um grande investimento dos docentes em criar espaços de trocas de ideias a partir das realidades plurais vividas por nossos estudantes. A literatura apresenta-se como possibilidade de um caminho de troca dialógica com as crianças para a proposição de questões sociais, culturais, políticas e econômicas acerca de nosso país. Através de personagens das histórias, é possível os estudantes humanizarem os acontecimentos; sentir, reclamar, reivindicar e buscar soluções para um problema ou revelarem-se felizes em perceberem uma conquista. Ao apresentar a literatura como protagonista e fonte para o ensino de História, percebi que é possível que alunas e alunos passem a se ver nas histórias e a compreender que naquele lugar, naquele tempo, naquela situação poderiam ser eles também. Quando as histórias atravessam nosso cotidiano, quando me coloco naquele lugar, então a história me liberta. Liberta para a busca pelo conhecimento, para a ruptura com preconceitos, para a visão crítica dos fatos e para uma leitura ampla do mundo real.

2.1 História, histórias e estórias: um olhar sobre narrativas

A palavra “história” tem os seguintes significados no dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2014, p. 400):

narração dos fatos notáveis ocorridos na vida dos povos, em particular, e da humanidade, em geral; conjunto de conhecimentos, adquiridos através da tradição e/ou mediante documentos, acerca da evolução do passado da humanidade; ciência e método que permitem adquiri-los e transmiti-los; narração de acontecimentos, ações, fatos ou particularidades relativos a um determinado assunto; narrativa; enredo; entre outros.

A partir dessas definições, passei a pesquisar as diferenças na grafia da palavra, que ocorre, em geral, pelo uso do “h” maiúsculo ou minúsculo. Não foram encontradas pesquisas específicas com análises mais aprofundadas sobre esse assunto e muito do que se encontra, especialmente nos dicionários *online*, são, de modo simplista, os porquês da distinta ortografia. Mostra-se, na maioria das abordagens, a diferença entre a escrita da palavra “História”, grafada com “H” maiúsculo referente à ciência ou método científico de investigação, e “história”, escrita com “h” minúsculo, referente a eventos e acontecimentos do passado.

Fato é que, ao longo desta pesquisa, as palavras História/história serão muito citadas, e a fim de estabelecermos não apenas uma troca, mas uma forma de comunicação em relação a

essa abordagem, passei a pesquisar sobre o tema, que parece simples, mas carece de explicação. Para incrementar ainda mais as provocações sobre o tema, trago também a abordagem da palavra “estória”, que se conecta aos escritos aqui trazidos, já que buscamos falar de uma construção de identidade histórica que tenha como princípio o protagonismo de nossos ancestrais e suas brasilidades.

Para Carr (1961), ao buscarmos responder à pergunta “Que é História?”, de forma consciente ou inconsciente, nos remetemos ao tempo – aqui, entendo que o autor esteja nos propondo a ideia de tempo histórico. No entanto, ele vai além em sua análise, ampliando a pergunta e nos levando a pensar sobre a visão que temos da sociedade em que vivemos. O autor passeia por diferentes interpretações do fazer do historiador para levantar possíveis respostas a esse questionamento e chega ao ponto em que nos convida a pensar o que separa um fato histórico, ou seja, aquilo que para o “senso comum” passa a fazer parte da História, como ciência, e os demais fatos do passado.

Quando tentamos responder à pergunta “Que é História?” nossa resposta, consciente ou inconscientemente reflete nossa própria posição no tempo, e faz parte da nossa resposta a uma pergunta mais ampla: que visão nós temos da sociedade em que vivemos? Não tenho medo de que meu tema possa, em exame mais detalhado, parecer trivial. Receio apenas que eu possa parecer presunçoso por ter levantado uma questão tão vasta e tão importante (Carr, 1961, p. 44).

Ao atentar para palavras que dão nome a este estudo de forma tão intensa, começo a me questionar não só como devo escrevê-las nas diferentes situações, mas também como elas podem ser incorporadas às análises da pesquisa, especialmente nas construções de sentido que lhes foram atribuídas. Entendo, então, que a palavra História, com “H” maiúsculo, é aquela que interpretamos como ciência; só existe porque em algum momento passamos a reunir histórias, com “h” minúsculo – dessas que vivemos no cotidiano de nossa existência – para serem contadas como espinha dorsal, como diz Carr (1961), dos acontecimentos, de como vivemos nos diferentes tempos em que essas histórias foram contadas, tornando-se notáveis para determinados povos e contribuindo para pensarmos sua existência e seu legado. Essas histórias, portanto, não podem estar reduzidas a figuras ou a feitos e fatos isolados para se tornarem o marco de uma população, elas estão conectadas a sua coletividade.

A história consiste num corpo de fatos verificados. Os fatos estão disponíveis para os historiadores nos documentos, nas inscrições, e assim por diante, como os peixes na tábua do peixeiro. O historiador deve reuni-los, depois, levá-los

para casa, cozinhá-los, e então servi-los de maneira a atrair mais (Carr, 1961, p. 45).

Guimarães (2003) nos convida a refletir sobre as contribuições do filósofo, escritor e poeta francês Paul Valéry acerca da História, que se constituiu como objeto privilegiado de suas reflexões e estudos, como nos afirma o autor. Segundo Guimarães (2003), as reflexões de Paul Valéry vêm de um período considerado o século da História, o século XIX. Nesse momento, a História passa a se estabelecer como disciplina no espaço universitário de forma autônoma e não mais a serviço de outros estudos. Para além disso, iniciava-se “uma poderosa cultura histórica, ainda a nos marcar coletivamente, e que viria afirmar e garantir a centralidade da História no processo de definição de sentidos para o homem contemporâneo” (Guimarães, 2003, p. 1). Para o autor, o filósofo sinaliza uma perigosa associação da História, não apenas como formadora para estudos das sociedades, mas como instrumento legitimador do passado das nações, tornando-se pilar para a construção de projetos de nação ao longo do século XIX. Um passado constituído sob um único ponto de vista e recontado, sem as necessárias reflexões, para diferentes gerações têm intencionalidades políticas específicas, tornando-se perigoso, como analisa Paul Valéry, uma vez que se reduziria a História ao papel de legitimar projetos de nação.

É como parte desta cultura histórica que herdamos nossa concepção de passado, radicalmente distinto do presente, mas sua fonte por excelência de explicação, lugar de localização privilegiada de sua verdade. Basta considerarmos a forma como o discurso político contemporâneo faz uso do passado para termos uma dimensão do peso que ele adquire para nossa cultura como fonte de significação (Guimarães, 2003, p. 1-2).

Guimarães continua sua análise afirmando que “a História é um dever de memória para os cidadãos contemporâneos” (Guimarães, 2003, p. 2). A historiografia vai desenvolver análises sobre métodos para que a forma de se conceber essas histórias esteja, de fato, assentada em reflexões para que não as tomemos como verdades sem os devidos estudos e interpretações. “Fundava assim as regras do ofício baseadas em alguns princípios basilares: a pesquisa com fontes primárias como condição indispensável ao novo saber em afirmação” (Guimarães, 2003, p. 2). A partir disso, ampliam-se as possibilidades de estudos considerados históricos e as concepções sobre o papel da historiografia e do ofício do historiador; o que se entende como passado não é apenas algo que se recebe como fato, mas sim fonte de análises e estudos para se compreenderem contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, entre outros. Enfim, torna-

se instrumento para a construção de uma memória coletiva que possibilita aos indivíduos refletirem sobre os processos que constituíram suas identidades nacionais.

Ainda segundo Guimarães (2003), o historiador alemão Reinhart Koselleck descreve esses processos históricos que se iniciam ainda no século XVIII e se estendem para o XIX, como “a constituição de um singular coletivo” (Guimarães, 2003, p. 2). A História é uma experiência temporal que interliga o tempo presente de uma sociedade a um passado que o constituiu. Torna-se, portanto, uma experiência coletiva, algo que é comum a um grupo de indivíduos. Entendo que, sendo coletiva, a História nos convida a pensar e refletir sobre processos históricos dos mais diversos e de alguma forma compreendê-los para reparar as sequelas deixadas por eles. Entendo, aqui, que possamos falar de reparações históricas, mas, para além disso, criar modificações profundas no que as originou para criar espaços mais diversos e que de fato acolham com dignidade todos os indivíduos. Acredito que essa é nossa grande missão social, que não temos conseguido alcançar de forma satisfatória como coletividade.

A História em si está para além das diversas histórias particulares e o conceito passa a designar em seu sentido moderno os fatos (as realizações), o relato destes e o conhecimento científico que a partir do século XIX pode-se obter acerca destes eventos. Com o século XIX, o passado tornou-se definitivamente submetido às regras da racionalidade tornando-se, portanto, uma questão da ciência (Guimarães, 2003, p. 3).

Na própria construção do ensino de História, buscou-se dar importância aos grandes feitos e destacar personagens que se tornaram grandiosas a partir de determinada visão histórica. Essas personagens e seus feitos só passaram a fazer parte da História como ciência porque, em algum momento, alguém as selecionou e as elegeu para serem contadas como fatos que impactaram as dinâmicas coletivas de determinada sociedade, em determinado tempo histórico, ocasionando possíveis modificações em seu cotidiano. Precisamos estar atentos para o fato dessas escolhas terem intencionalidades, para não perdermos de vista que fomos um povo colonizado e forjado a partir da violência e da invisibilização das populações que construíram social, cultural e economicamente este país. Essa situação nos dá pistas de como os processos de escolha das histórias que se pretendiam contar foram escolhidas.

Carr (1961) sinaliza que os historiadores devem contar com as chamadas “ciências auxiliares” da História, que servem de suporte ao trabalho no que tange à exatidão de seus estudos e descobertas. Não cabe ao historiador ter perícia na análise de um fragmento de cerâmica ou mármore, ou fazer cálculos para estabelecer datas exatas. Tudo está conectado às

demais ciências – arqueologia, epigrafia, cronologia, entre outras que irão fornecer o que o autor chama de fatos básicos, que são os mesmos para todos os historiadores e, ainda segundo ele, estão mais ligados à matéria-prima do historiador do que à própria História. Toda essa análise nos leva a um ponto importante nessa discussão, a de que todas as abordagens desses fatos estão conectadas a uma decisão *a priori* do historiador. Ou seja, será o historiador que selecionará os fatos que, em sua análise e interpretação, se tornarão históricos. Para Carr (1961, p. 48), “o historiador é necessariamente um selecionador”:

[...] todo jornalista sabe hoje que a maneira mais eficaz de influenciar a opinião pública é através da seleção e disposição dos fatos apropriados. É comum dizer-se que os fatos falam por si. Naturalmente isto não é verdade. Os fatos falam apenas quando o historiador os aborda: é ele quem decide quais os fatos que vêm à cena e em que ordem ou contexto (Carr, 1961, p. 47).

Podemos traçar um paralelo com as ideias de Azevedo (2010), que em sua busca em compreender as produções de sentido do ensino de História em sala de aula revela a importância do papel dos professores enquanto atores desse processo. “A produção de sentido na história ensinada se constitui em ações múltiplas que dialogam com a tradição do ensino e com as contingências prescritivas de várias instâncias do processo educativo, dentre elas o currículo” (Azevedo, 2010, p. 23). Ou seja, o professor tem papel fundamental nas escolhas que leva para a sala de aula, nas temáticas e abordagens propostas sobre os diferentes assuntos.

O professor assume assim uma dimensão mais ativa e participativa e seu fazer se constrói como uma ação complexa que extrapola as regras impostas e as normatizações vigentes. Nesse viés, o ensinado ganha caráter de trabalho situado, complexo, híbrido e ambivalente, e a produção de sentido, concebida como uma ação do professor, requer deste sujeito múltiplos saberes de diferentes ordens e campos discursivos (Azevedo, 2010, p. 23).

Ao assumir em sala de aula o compromisso de possibilitar aos educandos experiências diversas com o ensino da História através de práticas de leituras, oralidade e escrita, podemos dizer que o professor também assume seu papel de “selecionador”, como afirma Carr (1961), a respeito do trabalho do historiador. Ao selecionar o ensinado, o professor assume protagonismo de quais histórias vai contar e quais delas assumirá como legado histórico do nosso povo.

Caminhando com a análise de possibilidades que temos enquanto atores de nosso fazer docente em sala de aula, ainda que tenhamos uma construção profunda e já enraizada socialmente de uma narrativa histórica construída a partir dos olhares de nossos alcos, podemos buscar nas tradições populares construções outras sobre nosso passado. Sem a

pretensão de trazer para esses escritos uma análise literária da obra do escritor Guimarães Rosa, ouso traçar aqui caminhos para pensarmos sobre as “estórias” escritas pelo autor. O que justifica essa decisão é que, ao buscar comparações entre a palavra “História” com inicial maiúscula ou minúscula na plataforma de artigos da Capes, surgiram também análises da obra de Guimarães Rosa, em artigos voltados para as áreas de literatura e linguística, cujo destaque deu-se ao sentido da palavra “estória”, que aparece nos escritos do autor. Essa descoberta e o artigo de Sarrapio (2016) me despertaram o desejo de traçar esses comparativos.

A autora busca refletir sobre as possíveis relações empreendidas por Guimarães Rosa entre a história e a estória nos contos “Nas margens da alegria” e “Os cimos”, de *Primeiras estórias*, livro publicado pelo autor em 1962. Para Rosa, as fronteiras entre o histórico e o mito são tênues nas obras literárias, e histórias/estórias coexistem de maneira harmônica. Além de uma breve explanação sobre o uso do termo “estória” e a quem seria atribuída tal criação, Sarrapio (2016) traça um paralelo entre a função do historiador e a do escritor. Segundo sua análise, ao primeiro cabem os relatos do que foi e ao segundo, do que poderia ter sido.

A discussão entre história e literatura, realidade e ficção, permeia as obras de muitos autores. O filósofo grego Aristóteles, considerado o criador do pensamento lógico, estabeleceu que cabe ao historiador tratar daquilo que realmente aconteceu, enquanto ao escritor daquilo que poderia ter acontecido, ou seja, o primeiro trata da verdade e o segundo, da verossimilhança (Pesavento, 2000, p. 33-34 *apud* Sarrapio, 2016, p. 4).

Toda a história é construída através da memória. Sendo assim, pode-se considerar como legítimo o ponto de vista de quem a escreve sem, ao mesmo tempo, desprezar outras versões do mesmo fato. A memória nos permite lembrar e recordar. As lembranças de cada indivíduo permitem a construção de suas identidades individuais e sociais (Sarrapio, 2016, p. 4).

É possível refletirmos, a partir das ideias anteriores trazidas por Carr (1961), que o historiador também se torna autor de suas pesquisas, uma vez que preenche lacunas narrativas com sua interpretação sobre os fatos. Temos hoje uma vasta literatura nacional que amplia a percepção da construção da nossa identidade cultural e social. Que busca retratar, através das percepções e de uma diversidade de atores sociais, diferentes olhares e perspectivas sobre narrativas históricas. A História não é única; portanto, a fonte de onde a conhecemos também não pode ser.

“A estória não quer ser história. A estória, em rigor, deve ser contra a História. A Estória, às vezes, quer-se um pouco parecida à anedota” (Rosa, 1985, p. 7, *apud* Sarrapio, 2016, p. 5). É possível ver muita história dentro das estórias contadas por Guimarães Rosa; ao misturar

ficção e realidade, o autor convida seus leitores a refletir sobre o nosso país. Percebemos, então, a potência que a literatura tem como obra social, cultural e de manutenção da memória histórica. Se a estória é contra a história, como disse Rosa, podemos ter nela uma das possibilidades de criar um ensino diferente daquele que nos é apresentado há séculos, um ensino no qual possamos ver nossa sociedade através de nós mesmos, de forma crítica, sobre nossas ancestralidades, privilégios ou sacrilégios que esse passado histórico nos faz carregar e como podemos mudar e trazer visibilidade para transformações profundas e necessárias.

No fim, a discussão aqui não ficou restrita à grafia das palavras, mas no quanto elas carregam inúmeros significados apenas por existirem. Estabelecerei então que “História” enquanto ciência e disciplina escolar será grafada com “H” maiúsculo e “história” enquanto narrativa cotidiana, com “h” minúsculo. Nas citações, porém, mantereí a escrita dos autores, ainda que não coincidam com minha proposta. Nos textos dos autores aqui trazidos, em determinados momentos as grafias se misturaram e, mesmo tentando explicar cada uma delas, História como ciência muitas vezes fora grafada com “h” minúsculo. Acredito que no desenrolar desta pesquisa, esses conceitos estejam bem desenvolvidos e possam se fazer entender por si só.

As incertezas do novo são domesticadas pelas certezas fornecidas pela História, agora capaz de significar experiências não vividas. Ainda que desconhecido como experiência, o passado pode ser explicado pela História capaz por este procedimento de gerar imagens e sentidos para a ação no presente. O que se busca nela agora não serão mais os modelos, mas as explicações, as razões do presente. É este presente que articula o conjunto de condições necessárias para que o passado possa ser produzido como resultado de uma criação cultural e, portanto, necessariamente coletiva (Guimarães, 2003, p. 4).

Guimarães (2003), em suas análises sobre as reflexões de Paul Valéry, fala brevemente sobre os caminhos traçados pela História como singular coletivo e as marcas deixadas em uma sociedade.

Como parte de um novo conjunto de experiências que viabilizam progressivamente um sentido cada vez mais universal para as ações humanas realizadas nos mais diferentes espaços, a História como um singular plural sinaliza um novo horizonte de expectativas para as coletividades humanas (Guimarães, 2003, p. 2-3).

O novo horizonte, ao qual o autor se refere, está associado ao fato de que o conceito, enquanto coletivo, passa a designar sentido para os fatos e acontecimentos de determinado

período. Sendo possível traçar análises sobre esses eventos, que não estão restritos a um emaranhado de acontecimentos isolados e individuais, a História pode se tornar uma “questão de ciência”, como afirma Guimarães (2003). Se essas reflexões são fundamentais para criação de memória e para sermos críticos e atuantes em nosso tempo histórico, o espaço escolar é privilegiado para esses saberes serem passados para as novas gerações.

2.2 De onde viemos: histórico do ensino de História no Brasil

Um breve levantamento histórico sobre a implementação do ensino de História no Brasil é importante para a compreensão das intencionalidades que tais estudos têm para uma sociedade que carrega consigo as heranças da colonização. Não existia a preocupação, ao longo do período colonial, de que fosse oferecida escolarização à crescente população da colônia portuguesa. A partir da constituição do Estado Brasileiro, temos – apenas em 1827 – o “Decreto das Escolas de Primeiras Letras”, primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, como nos aponta o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia (Brasil, 1997).

Tal lei estabeleceu o ensino da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas, além de disciplinas que contemplavam os ensinamentos da moral cristã e da doutrina religiosa católica, imposta ao longo dos processos de colonização e que perdurou durante o Império. À História, que nesse momento não aparece como uma disciplina obrigatória de estudos, coube o papel de servir à leitura de documentos voltados aos estudos sacros ou cívicos. Percebe-se que não são abordadas as habilidades de analisar, investigar ou pesquisar, muito menos um protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem; o ensino de História adentra o contexto acadêmico/escolar, basicamente, a serviço do aprimoramento da leitura.

O ensino religioso tem presença marcante nos currículos escolares, aproximando-se muito do que já existia no modelo educacional do Brasil colonial, o jesuíta. O ensino de História só entra para o currículo como disciplina escolar autônoma em 1837 com a criação do Colégio Pedro II, primeiro colégio secundário do país. A abordagem da disciplina de História adotada pela instituição não foi muito distinta da praticada anteriormente, e o ensino da religiosidade continuou sendo preponderante. Vale lembrar que estamos tratando do ensino secundário, ao qual a maior parcela da população não tinha acesso, e de uma escola que, apesar de hoje ser pública, à época era paga e só atendia às classes mais abastadas.

É possível perceber que a disciplina de História apresenta uma vertente conectada à história da nossa própria sociedade. Vista apenas por um ângulo e para atender aos anseios da

burguesia nacional, a disciplina vai contar uma história idealizada que, em certo momento, deixará de narrar a vida dos santos e seus feitos para forjar as narrativas dos heróis, cujos feitos contribuíram para a criação da ideia de nação. Tais heróis estão sempre entre as camadas sociais mais abastadas e entre os clérigos.

Os programas de História do Brasil seguiam o modelo consagrado pela História Sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos. A ordem dos acontecimentos era articulada pela sucessão de reis e pelas lutas contra os invasores estrangeiros, de tal forma que a história culminava com os “grandes eventos” da “Independência” e da “Constituição do Estado Nacional”, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma “grande nação” (Brasil, 1997, p. 20).

No século XIX, algumas reformas curriculares foram pensadas e novas concepções científicas despontaram questionando o conservadorismo que moldava a educação a partir de uma concepção moralizante e sob grande influência da Igreja Católica. Foram incorporadas mudanças ao currículo já existente, tais como as concepções de regionalidade e nacionalidade. Em 1855, o ensino de História entrou para o currículo das demais escolas secundárias existentes no país, mas somente em 1870 ocorreram reformulações nos currículos das escolas primárias, abrindo mais espaço para a história profana do que para a história sagrada.

Vale ressaltar que, nesse momento, já temos um império fragilizado, com setores sociais se articulando para o fim efetivo da escravidão e se alimentando de ideais republicanos. As novas ideias são aquecidas pela perda de apoio de importantes setores sociais da época por parte do imperador, como os militares após a Guerra do Paraguai, a burguesia escravocrata e, mais à frente, a própria Igreja Católica. Com o império enfraquecido, o currículo também precisava se reestruturar para contar novas histórias, mas permaneceria a serviço das políticas do país e daqueles que as comandavam.

Os métodos de ensino então aplicados nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos, restringindo-se à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as argüições [sic]. Desse modo, ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas (Brasil, 1997, p. 20).

É possível perceber uma série de disputas ao longo do tempo para a constituição da História como uma disciplina autônoma e desatrelada da Linguística. A história do ensino de História em nosso país sugere algumas explicações sobre o motivo de não se pretender ensinar a formação do sistema político, social e econômico vigente. O ensino da disciplina acompanha a própria formação das ideias que forjam a narrativa histórica de nosso país, que acabou sendo muito mais marcada pelos não ditos.

A introdução da “civilização” e do “progresso” como conceitos fundamentais no ensino de História sofreu contestações por parte de professores e historiadores, mas tais conceitos foram sendo incorporados e consagrados pela elite nacional renovada no período republicano pelos novos “donos do poder”, idealizadores da política “café com leite” (Bittencourt, 2018, p. 135).

Com o início do período republicano, pouca coisa mudou. Passamos a ter mais estudos, em especial os voltados para um ensino laico, iniciando um rompimento com os ensinamentos sobre a religiosidade católica. No entanto, como as políticas de ensino foram pensadas para burguesia, o próprio currículo moldou-se para o tipo de sociedade que se pretendia perpetuar.

As propostas curriculares e os manuais escolares que se difundiam nas primeiras décadas republicanas mantinham, em essência, o método catequético do humanismo clássico com as práticas do “aprender de cor” as causas e os efeitos dos diferentes acontecimentos realizados sempre pelos poderosos representantes do Estado, da Igreja ou do poder dos grandes proprietários (Bittencourt, 2018, p. 137).

Em nenhuma dessas disputas se observava a identidade do povo, ou seja, as mulheres e os homens que formavam a massa da população brasileira naquele momento e todas as problemáticas que envolviam tal construção. Nada ali era natural, multicultural ou multirracial, e os homens pintados e emoldurados, como cantou a Estação Primeira de Mangueira em seu samba-enredo “História para ninar gente grande”, de 2018, eram atores das mais perversas passagens da nossa história, porém denominados como heróis nos currículos escolares.

Bittencourt (2018) destaca que as disputas sobre a concepção da disciplina colocam a história do Brasil como um apêndice da história da Europa. Dessa forma, continuamos reféns de uma narrativa de apagamento e silenciamento de atores históricos da formação do nosso país.

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã,

apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial (Bittencourt, 2018, p. 127).

Na década de 1950, houve a criação de cursos de História em centros universitários do Brasil, o que gerou a preocupação não somente com a formação de professores, mas também com a associação entre as pesquisas desenvolvidas pelas faculdades de Filosofia e Ciências Humanas e o ensino que era realizado nas escolas, como afirma Bittencourt (2018). Era necessário revisar esse ensino, em especial o da História do Brasil, que necessitava incorporar a história de formação da sociedade brasileira, desatrelando-se da ideia de uma sociedade formada de forma pacífica com “democracia racial” e com “contribuições” do colonizador para o “desenvolvimento”. O autor nos chama atenção para a forma como esses ensinamentos se organizam, visando resolver as questões do Estado com sua população.

Para além da renovação das propostas de ensino de História, ocorreu também um movimento de renovação do ensino, que caminhou para uma participação mais efetiva do educando em suas aprendizagens. Ao invés de decorar, repetir, responder a questionários em um modelo ainda catequizante de aprendizagem, almejou-se uma maior elaboração do pensamento e das ideias, influenciada pelo surgimento de novos grupos sociais.

Havia preocupação em construir projetos que articulassem, portanto, uma expansão quantitativa aliada a uma de caráter qualitativo para tornar possível deslocar *métodos instrucionais* para *métodos de aprendizagem* e foram criadas escolas experimentais nas quais era fundamental sedimentar uma educação que superasse os limites do “mundo da instrução” e se voltasse para o “mundo do estudo” (Bittencourt, 2018, p. 140).

O que parecia ser um avanço em termos de pesquisa, produção acadêmica no campo e uma promissora mudança de perspectiva sobre a história ensinada em sala de aula retrocedeu totalmente com o início da ditadura militar no Brasil, em meados da década de 1960. Isso porque o ensino de História foi muito visado no decorrer de todo o regime ditatorial. Já podemos constatar que, pelo histórico da formação da disciplina, tal perseguição não foi mera coincidência, mas um projeto de governabilidade.

Como uma ação pedagógica tão ínfima, temos, da década de 1970 até o final da década 1980, no bojo da Ditadura Militar no Brasil, a supressão da disciplina de História em favor dos Estudos Sociais e da disciplina de Educação Moral e Cívica, que mais serviam para vangloriar o regime ditatorial

que vigorava desde o golpe de 1964, período marcado por uma exacerbada valorização aos símbolos nacionais (Medeiros; Ujje; Gomes, 2022, p. 31).

A junção das disciplinas de História e Geografia, transformadas em Estudos Sociais, causou o esvaziamento das disciplinas e uma perda muito grande para o ensino da Educação Básica. No entanto, Caldeira (2020) destaca que, apesar dos retrocessos causados pela ditadura, em especial na Educação Básica, foi nesse período que mais cresceram os cursos de pós-graduação de ensino de História no país. Em relação aos estudos sobre historiografia, como nos aponta a autora, houve um sentimento de crise, dado o enfraquecimento de correntes que visavam o entendimento do mundo sócio-histórico a partir de uma visão global. Eram necessários estudos mais aprofundados sobre as realidades diversas que compunham as sociedades.

A crise trouxe junto consigo um período de intensos estudos em todo o mundo sobre a historiografia e seus objetos de estudo, apontando, de forma mais clara, para um rompimento com o que era delineado como construção histórica de uma sociedade. Passa-se a pensar mais na história cotidiana, nas construções das populações e suas demandas e necessidades. Abre-se caminho para novos estudos sobre a escravização, o papel da mulher na sociedade, o sistema colonial, entre outros, como afirma Caldeira (2020). Com isso, começa a ser possível ver surgir histórias que antes foram ocultadas e/ou construídas sob um único olhar, apresentadas sob um único ponto de vista.

De certa maneira, o conhecimento histórico parecia menos preocupado com a longa duração, as invariâncias, as generalizações e a objetividade e passou a atentar para aspectos do cotidiano, para as sensibilidades, a ação dos sujeitos históricos e os pontos de vista dos agentes sociais (Caldeira, 2020, p. 30).

O processo de redemocratização, já em fins da década de 1980 no Brasil, traz, em termos pedagógicos, a necessidade de voltar o olhar para a história ensinada nas escolas. Renovar a atenção para com a pluralidade de existências, de conhecimentos e vivências, “[...] o processo de redemocratização trazia certas demandas sobre a história escolar, o que implicava não apenas interpretar o passado sobre novas bases, como também pensar novas possibilidades de futuro” (Caldeira, 2020, p. 36). Era preciso remexer no passado e estudar novos enredos daquilo que vinha sendo contado, como aponta a autora.

A partir desse breve histórico sobre a implementação do ensino de História no Brasil, já é possível levantarmos algumas questões para pensar os problemas da nossa sociedade em tempos presentes. Apesar de não ser a intenção deste estudo aprofundar-se nas etapas pelas

quais o estudo da historiografia passou para se redefinir e se repensar, é necessário termos a percepção de que as transformações das correntes teóricas da História influenciaram seu estudo nas salas de aula. Portanto, entendemos que dialogar com esses caminhos é fundamental para a costura que se pretende realizar no que diz respeito à relação dos estudantes com o ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica.

Apenas no fim da década de 1980 – um tempo ainda recente, portanto –, percebemos a possibilidade de um olhar mais crítico para a história ensinada nas salas de aula, em especial na Educação Básica de nosso país. Com o processo de redemocratização, bem como todo sentimento de esperança que ele carregava, teve início um repensar de séculos de uma narrativa forjada, que manteve os horrores da colonização como precursora de algum tipo de desenvolvimento. Foi possível, naquele momento, conceber pesquisas, análises, questionamentos e trocas mais amplas e conscientes sobre o que, de fato, formou a sociedade brasileira. Contudo, ainda que tudo isso tenha trazido consequências benéficas para os estudos históricos, para aqueles que recebiam essas informações nas escolas ocorreram sérias perdas. Perdas essas que não foram apenas de entendimento ou conhecimento pedagógico, mas de reconhecimento e identidade histórica.

2.3 Para onde estamos indo: o caminho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Para caminhar pela construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial atualmente em vigor no Brasil que estabelece as diretrizes escolares em caráter nacional, é importante compreender os caminhos que nos trouxeram até o presente documento e buscar informações sobre a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento anterior à BNCC e que buscou regulamentar o ensino no país. Ao realizar uma pesquisa prévia na base de periódicos da Capes, não foram encontrados muitos trabalhos com essa abordagem. Além disso, aqueles encontrados estavam mais direcionados a propostas e necessidades do Ensino Médio. É importante não deixarmos de perceber os poucos registros sobre ensino de História voltados aos Anos Iniciais. São escassas as discussões sobre essa abordagem nos trabalhos acadêmicos e isso, de certa forma, invisibiliza o trabalho desenvolvido na disciplina nessa etapa de escolaridade.

Sobre os PCNs, é importante destacar que esse documento foi um avanço significativo em relação às propostas curriculares anteriores. O documento não se constituiu apenas como uma lista de concepções ou modos de fazer para implementação em sala de aula; ele foi dividido

em partes, com diálogos importantes sobre o papel da educação no país e os novos rumos que poderiam ser traçados. No caso da disciplina de História, existe uma reflexão inicial que estabelece contrapontos entre o que vinha sendo feito e as novas possibilidades para a disciplina.

Os sujeitos da História podem ser os personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como heróicas, de poder de decisão política de autoridades, como reis, rainhas e rebeldes. [...] O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais (Brasil, 1996, p. 29).

Outro ponto importante é a ideia de colocar os estudantes no centro do processo de aprendizagem e aproximar os saberes históricos de suas realidades e contextos sociais. Pensar na relevância de um ensino voltado para a perspectiva dos estudantes e para o contexto de suas comunidades escolares, em detrimento de um ensino sobre uma história fixa, que se revela estática e abstrata situada em um passado distante, é o começo de uma transformação importante para a educação no Brasil.

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita neste documento, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais (Brasil, p. 30).

Os PCNs foram um documento importante para a educação como um todo, no entanto, não podemos deixar de trazer contrapontos sob o ponto de vista social e político de um documento que surgiu na década de 1990 no Brasil, inspirado em experiências de países estrangeiros que já vinham ocorrendo desde a década de 1980 e conectadas a uma visão neoliberal da educação. Moreira (1996) faz suas análises temporalmente próximas à criação do documento, trazendo as contradições e sinalizações da época. Uma delas seria a falta de consenso do que seria um currículo nacional e a relação com um sistema de avaliações em larga escala que teria por objetivo avaliar o desempenho das escolas, bem como controlar o trabalho docente. Essas avaliações movimentariam, como ainda hoje movimentam, parte dos recursos destinados à educação pública do país.

Parece, assim, que a intenção de produzir escolas, mestres e estudantes comprometidos com a emancipação de indivíduos e grupos oprimidos e com o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática não se afina com o discurso neoliberal (Moreira, 1996, p. 12).

O documento dos PCNs e suas intencionalidades não combinam com o contexto e as intenções políticas por trás de sua criação. Apesar da consulta para a criação e elaboração do documento ter tido a participação de professores, é importante destacarmos que se realizou de modo restrito a um grupo de profissionais, sem atender geográfica e culturalmente a diversidade do país. Além disso, pelos registros trazidos por Moreira (1996), a consulta foi realizada com profissionais de uma instituição privada de ensino, o que não garantiu uma visão mais plural das instituições e dos profissionais atuantes na educação do país.

É importante também destacarmos a dificuldade de criar um currículo que contemple as diferentes espacialidades em termos culturais. Por mais que o documento deixe aberta a incumbência de cada estado e município na organização de seu currículo, baseando-se no documento proposto é difícil as culturas dominantes não serem privilegiadas, uma vez que, na política neoliberal, pensa-se a escola a serviço do mercado de trabalho.

A terceira crítica que destaco aponta para o fato de que o currículo nacional, ao ser justificado como visando à construção e à preservação de uma cultura comum, tida como básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, tende a privilegiar os discursos dominantes e a excluir, das salas de aula, os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar (Moreira, 1996, p. 13).

Os objetivos de estudo da disciplina descritos no documento privilegiam o conhecimento e a abordagem de temáticas voltadas para o local. Essa abordagem já modifica o olhar para a disciplina que desenhava as temáticas históricas como restritas ao passado, com grandes feitos sob pontos de vista individuais, registradas apenas pelo ponto de vista do colonizador e que de fato não estabelecem conexão direta com as demandas dos estudantes. Aproximar é de suma importância, no entanto, é preciso estabelecer também conexões para entendimento de situações e problemáticas que estão próximas e do porquê elas ocorrem para que possamos pensar em novas possibilidades. A ideia de compreender o passado como fonte de novas abordagens para o presente não aparece muito nas demandas descritas no documento; não se percebe uma preocupação em relacionar experiências do nosso passado, enquanto sociedade colonizada, às questões econômicas, sociais e aos apagamentos culturais que sofremos. Não estou dizendo que a preocupação com o local não seja relevante, pelo contrário, ela é necessária, mas entendo que, se restrita, ela também causa apagamentos e se perde a possibilidade de oportunizar uma visão mais ampla.

Nos temas transversais propostos, percebe-se que não existe nenhuma citação direta a trajetórias ancestrais do nosso país, especialmente dos povos originários e africanos que foram submetidos ao processo de colonização escravista deste país. Não existem temas que valorizem a trajetória dessas populações e todas as contribuições que trouxeram e trazem para nosso território. O texto delega ao professor as escolhas para uma melhor realização do trabalho, o que por um lado é bom, pois respeita a autonomia em sala de aula, mas, por outro, quando não se dá destaque para uma temática tão importante, ocultam-se processos e, pior ainda, não são tidos como essenciais. De lá para cá, avançamos nas discussões e leis importantes foram aprovadas, bem como a construção de novos documentos norteadores.

Considerou-se que, diante da diversidade de conteúdos possíveis, os professores devem fazer as escolhas daqueles que são mais significativos para serem trabalhados em determinados momentos ou determinados grupos de alunos, no decorrer da escolaridade. Os conteúdos de História, como são propostos neste documento, não devem ser considerados fixos. As escolas e os professores devem recriá-los e adaptá-los à sua realidade local e regional. (Brasil, 1996, p. 31).

Fato é que qualquer documento norteador pode se tornar uma amarra se suas interpretações forem apenas simplistas e genéricas. Ser professor é justamente trabalhar nas brechas que esses documentos trazem. Os PCNs são exemplos de uma primeira discussão mais específica sobre a educação em nosso país, carregando consigo pontos positivos e negativos, mas que essencialmente permitem pensar os processos que antes não geravam preocupação por parte dos nossos governantes. Trabalhar através das brechas e usá-las para realizar uma educação plural é o caminho que podemos tomar a fim de nos desvencilharmos das amarras que esses documentos norteadores possam trazer.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o exemplo mais recente de documento carregado de equívocos, uma vez que foi desenvolvido em meio a disputas políticas que buscaram esvaziá-lo de sentido. Sua construção não foi realizada isenta de críticas e inúmeras foram as questões que atravessaram a criação do documento, desde as tensões políticas que o Brasil vivia quando de sua elaboração inicial, em 2016, até a efetiva oficialização, em 2018, cujo apelo político foi usado para interesses de cunho eleitoral. O documento foi aprovado e hoje determina as diretrizes curriculares, a produção de livros didáticos (por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) e as avaliações em larga escala em todo o país, incluindo o acesso ao Ensino Superior, além da formação de professores.

Nós, professores comprometidos com uma educação plural, que abarque a diversidade de culturas, processos e histórias deste país, devemos buscar soluções para o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica, ainda que essa não seja, de fato, a preocupação de quem dita as regras. É preciso subverter a ordem e desenvolver trabalhos que dialoguem com a diversidade social na qual estamos inseridos, tendo a exata dimensão de que todas as escolhas que realizamos são escolhas políticas. Recorro brevemente às ideias de Wash (2013), que entende que as ações pedagógicas e as ações políticas estão estreitamente conectadas, para elucidar as reflexões aqui trazidas. Pensar uma educação que humaniza, que cria possibilidades de esperança, justiça social e dignidade humana requer desafiar a ordem vigente. A autora disserta sobre uma pedagogia que não se restringe à transmissão de saberes e extrapola os espaços escolarizados. Para o desenvolvimento de seus estudos e pensamento, Wash (2013) também se inspira nos estudos de autores como Paulo Freire: “[...] la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación” (Wash, 2013, p. 29). Assim o faz com o objetivo de revelar a importância de se fazer uma leitura crítica do mundo, compreendendo que os posicionamentos que tomamos como educadores também fazem parte desse processo.

Wash (2013) propõe um pensar pedagógico que de(s)colonize a forma como nos forjamos como sociedade, compreendendo que as lutas sociais, para nos libertar das amarras herdadas desse processo, são realizadas na coletividade e não no individualismo. De(s)colonizar as salas de aula também pressupõe olhar para esses documentos norteadores de modo que saibamos atuar em suas brechas – ou fissuras, como denomina a autora – quando, por exemplo, mobilizamos ações coletivas para trabalhar o papel da mulher na sociedade, quando pensamos em trabalhos que valorizam o negro e seu protagonismo nas diferentes atuações sociais e na formação do nosso país, quando educamos jovens e adultos e empoderamos nossos estudantes para se enxergarem como seres sociais e históricos que caminham para sua emancipação ou, ainda, quando mobilizamos a comunidade escolar a pensar questões do tempo presente. Trabalhar nas brechas é buscar caminhos na coletividade que proporcionem encontros, tendo consciência de que o trabalho engajado em uma desconstrução do que está posto busca emancipar o olhar dos nossos estudantes para as distintas realidades. Nossos alunos saberem realizar a leitura daquilo que os acorrenta, bem como do que pode lhes libertar depende muito das escolhas que realizamos em nosso trabalho em sala de aula.

Su interés es con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación,

práticas entendidas pedagogicamente — práticas como pedagogias — que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial¹ (Wash, 2013, p. 28).

Gonçalves e Monteiro (2021) apresentam um dossiê com a relação de estudos que abordam a disciplina de História e seu ensino a partir da referida Base. Trata-se de uma importante contribuição para as reflexões que se fazem necessárias, dada sua recente implementação. As autoras trazem estudos e considerações de outros autores e já sinalizam que, no que diz respeito ao currículo de História, o documento acaba trazendo mais permanências do que mudanças, em especial sobre a forma como os conteúdos são eleitos e distribuídos ao longo dos anos de escolaridade.

[...] em torno do currículo para o ensino de História, é possível pensar que para além dos embates acadêmicos, epistemológicos, políticos, econômicos, editoriais e pedagógicos que envolvem a BNCC para o ensino de História, esta acabou por traduzir, em sua versão final, uma acomodação a um currículo que, de certa forma, em sua estrutura geral, já estava e está consolidado em livros didáticos e em práticas docentes, inclusive desde a formação desses docentes, via currículos de graduação das licenciaturas (Gonçalves; Monteiro, 2021, p. 6).

As autoras destacam que existe certo consenso em torno de uma tradição de estudo de História no senso comum e dentro das escolas, além de práticas já consolidadas no que toca a interesses políticos, corporativistas e de pesquisa. Podemos pensar, a partir dessa afirmativa, que as amarras presentes no ensino de História têm forte relação com a construção da proposta inicial de seu ensino, ainda no início do século XX. A partir das ideias apresentadas pelas autoras, podemos concluir que tais práticas colonizaram nosso currículo, sendo necessário estarmos em constante diálogo para romper essas amarras. Outro ponto destacado por Gonçalves e Monteiro (2021) foi a pouca participação dos docentes dos Anos Iniciais na

¹ Em português: Seu interesse é com as práticas que abrem caminhos e condições radicalmente 'outras' de pensamento, re- e insurreição, levante e edificação, práticas entendidas pedagogicamente — práticas como pedagogias — que, ao mesmo tempo, fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desvinculando-se dela. Pedagogias que animam o pensar a partir de e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de viver distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias direcionadas para e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intento decolonial.

confeção do documento. É importante salientar que o ensino de História nos Anos Iniciais é uma importante etapa de exploração de saberes e conhecimento.

Embora as vozes dos professores das escolas de educação básica talvez tenham sido as menos ouvidas ou destacadas em toda a discussão da BNCC, parece certo que a versão final aprovada não mexe de forma estrutural com aquilo que já é consolidado como conteúdo escolar para a História, embora, com os códigos alfanuméricos, outras questões tenham sido agregadas (Gonçalves; Monteiro, 2021, p. 7).

Um dos estudos destacados pelas autoras é o de Cerri e Costa (2021), que faz uma importante análise das demandas levantadas ao longo das reflexões sobre o documento da Base, associando-o também às questões políticas que atravessaram sua elaboração. A primeira versão da BNCC-H/EF privilegiou o ensino de História do Brasil e a história recente; nesse sentido, a mudança de foco privilegiaria conteúdos mais atuais e romperia a lógica canônica do ensino da disciplina, mantendo a possibilidade de referências a períodos anteriores, submetendo-os a uma nova lógica de organização dos conteúdos, como relatam as autoras.

A crítica a essa proposta veio de vários setores sociais, incitando a ideia de uma lógica de contraponto ao eurocentrismo. Não por acaso, o setor político mais uma vez usou o currículo como cabo de guerra de seus interesses, tentando associar as escolhas de conteúdos com políticas de determinada sigla política. Fato é que os discursos rasos e carregados de delírios de alguns políticos brasileiros nada têm a ver com educação e pouco contribuíram para uma efetiva reformulação do ensino. Sob o ponto de vista educacional, além da maior identificação dos estudantes com uma abordagem histórica local e, portanto, mais palatável, reduzir a gigantesca lista de assuntos a serem tratados sobre outros contextos históricos facilitaria, e muito, a ideia de um ensino mais dialógico e participativo por parte das alunas e alunos, uma vez que a quantidade de conteúdo a ser ministrado não engoliria sua criatividade, oralidade e poder de criticidade.

Além disso, a construção histórica da sociedade brasileira é eurocêntrica e, ainda que busquemos fugir dessa lógica, sabemos que importantes questões passam por essa estrutura. Mas, talvez, poderíamos fazê-la com uma carga menor de assuntos e a possibilidade de melhor discutirmos outros, possibilitando uma maior criticidade para os estudos desses processos. A ideia de um ensino dividido em quatro partes (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) na nossa formação e na de nossos estudantes pouco tem a ver com os assuntos presentes em nossas comunidades, escolas, igrejas, terreiros, rodas de amigos etc. Dar conta dessa tarefa parece desenhado para não dar certo. Um contato com uma enorme quantidade de

conteúdo, pouco conectados com as questões do tempo presente e de forma superficial, parece ser a fórmula mágica para criar o afastamento de questões de interesse social.

Historicamente, o ensino escolar de História no Brasil tem significado lidar com uma estrutura canônica de conteúdos originalmente construída na Europa, enxertada no sistema educativo de um estado monárquico e nobiliárquico, para formação de quadros de elite no “mundo dos brancos” (Cerri; Costa, 2021, p. 5).

Terminado o contexto que lhe deu origem, o modelo seguiu, sustentado por si próprio, preso à lógica interna ao sistema educacional, mais autorreferenciado que dialógico, reproduzindo-se na formação de estudantes, que por sua vez se tornaram pais, professores e historiadores, gerando um vicioso círculo de ferro. Assim seguimos eurocêntricos, curiosamente nacionalistas (reivindicando nesse nacionalismo quase excludente a herança europeia) e lineares (Cerri; Costa, 2021, p. 5-6).

A versão final da BNCC-H/EF não conseguiu se descolar do esquema quadripartite do ensino de História. A historiografia consegue até criticar o modelo, mas não está pronta para superá-lo de forma prática, como afirmam Cerri e Costa (2021). As tensões entre pesquisa e ensino, que não são novas, reacenderam-se durante as discussões do documento da BNCC. Ambas sempre protagonizaram dissonâncias, sendo possível perceber isso dentro das próprias licenciaturas. É necessário que o que se produz dentro das universidades seja de interesse da sociedade e amplamente socializado. Se a história é feita por sujeitos e somos nós e nossos antepassados os sujeitos dessa história, devemos ser os maiores interessados nessas descobertas e aprendizagens.

Os autores encerram suas análises de forma positiva, na expectativa de que dessas disputas emergja a construção de uma formação escolar e universitária sólida em benefício dos nossos estudantes. Citam Silva (2018), que afirma que a educação é maior do que qualquer documento governamental e, trancados na sala de aula, professores e estudantes estão livres para pensar. A esperança novamente se volta para as salas de aula e para o produto das interações diretas entre professores e alunos.

Com o intuito de desenvolver o pensamento histórico dos brasileiros e brasileiras que lutam para sobreviver diariamente frente a tantas desigualdades, o ensino de história se reinventa construindo sentidos na relação passado, presente e futuro (Cerri; Costa, 2021, p. 15).

Podemos perceber o quanto a história ensinada nas salas de aula de todo o país, de forma dialógica, reflexiva e conectada às diversas questões cotidianas dos nossos estudantes, passa a

ter mais sentido do que os preciosismos de determinados campos de estudos históricos, que não se preocupam em criar possibilidades para que os alunos e alunas de hoje pensem seu lugar de pertencimento ou compreendam a construção de suas identidades. Cerri e Costa (2021) valorizam a produção da história ensinada e afirmam que a polarização entre ensino e pesquisa pouco contribui para a aprendizagem dos estudantes. Ao contrário, afastando a possibilidade de se enxergarem na história, não terão estímulo para sua aprendizagem.

Nessa disputa de narrativas, comuns aos entraves de redefinições de currículos e, neste caso, de construção de uma Base Comum Curricular, a preocupação com a aprendizagem dos estudantes em um país de largas dimensões territoriais ficou subentendida, relegada, ou seja, novamente presenciamos que no componente curricular de História ainda se atém à produção acadêmica da escrita da História, escondendo assim os avanços do ensino de História, que se preocupa em compreender e articular conteúdos, estudantes e métodos (Cerri; Costa, 2021, p. 15).

Trago as reflexões aqui pautadas para o ensino de História nos Anos Iniciais destacando o lugar dos professores dessa etapa de escolaridade como pesquisadores e nas possibilidades que temos com nossos estudantes para a ampliação das fontes de conhecimento histórico em nossas salas de aula. Cada indivíduo e suas vivências são fonte de troca e aprendizado. A fala, a fotografia, a literatura, a hora do recreio, as brincadeiras, entre outros aspectos, tornam-se fonte de reflexão e descoberta. Não podemos deixar que a corrente de fumaça criada pelos embates travados na confecção do documento da BNCC, que acabou por reafirmar uma posição mais conteudista para o ensino dessa disciplina, distancie as possibilidades de desenvolvimento do pensamento histórico dos sujeitos.

3 Por uma História outra: reflexões para uma aprendizagem de História significativa

Quando idealizamos uma aprendizagem significativa, podemos nos perder na ideia irracional de um aluno ideal e ter a expectativa de uma sala de aula homogênea de saberes. Dessa forma, podemos cair na armadilha do colonialismo, reproduzindo conteúdos esvaziados de sentido e cobrando saberes acríticos, desconectados com a realidade dos nossos estudantes. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2015, p. 24). Por muito tempo, como descrevemos no capítulo anterior, o ensino da disciplina de História foi pautado nessa reprodução de histórias únicas. Para criarmos possibilidades de uma aprendizagem significativa para nossos estudantes, não existe um modelo, mas um acúmulo de experiências e vivências do nosso fazer e das demais professoras e professores que nos inspiram. O Produto Educacional resultante desta pesquisa é mais uma dessas inspirações, e é nesse coletivo de ações, no qual o professor se coloca como autor do ensinado, como se refere Azevedo (2010), que podemos alcançar o envolvimento que pretendemos dos nossos estudantes com a disciplina.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2015, p. 25). Freire (2015) está nos convidando a pensar a aprendizagem significativa antes mesmo de termos documentos norteadores para a educação em caráter nacional. Se não há docência sem discência, a sala de aula formatada, onde não somos instigados, provocados e questionados pelas demandas dos nossos estudantes, empobrece nosso fazer. Professores são intelectuais do cotidiano humano – diria até que somos intelectuais do caos e é desse caos que podemos produzir coletivamente com nossos alunos muitas trocas. Essas trocas podem passar a inspirar curiosidade e aqui, assim como Freire (2015) nos relata, acredita-se que a curiosidade possa ser um importante caminho para a aprendizagem significativa.

“Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (Freire, 2015, p. 26-27). Não existe satisfação maior para um professor do que ver seus alunos e alunas curiosos e trilhando caminhos autônomos em suas pesquisas e ideias. Penso aqui no método científico, que utilizamos para uma pesquisa acadêmica como esta, e como podemos levar esse conceito para a sala de aula, de modo a apresentar para nossos estudantes maneiras de pesquisar, entendendo que a pesquisa pode se

tornar curiosidade para outras ideias e pesquisas. Se apresento uma história estática no passado que não me revela possibilidade de interlocução com o presente, então não faz sentido que me debruce sobre ela, pesquise ou sinta curiosidade. Agora, se essas histórias se parecem com as minhas ou com aquelas que estão ao meu redor, na minha comunidade, na minha escola ou na história de vida dos meus familiares/ancestrais, é mais provável que eu passe a me interessar em descobrir outras de suas camadas. Com a disciplina não será diferente, caso trabalhemos a partir do interesse dos estudantes, trazendo às abordagens uma linguagem que seja mais acessível e se conecte com o tempo presente, teremos maiores possibilidades de despertar aquela curiosidade nos alunos.

O necessário é que subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (Freire, 2015, p. 27).

Destaco aqui a importância de pensarmos a aprendizagem significativa em nosso fazer enquanto docentes, estando abertos a constantes análises sobre os modos como nossos estudantes se apropriam das temáticas com as quais têm contato em nossas aulas. Tanto Azevedo (2010) quanto Cosson (2014) e Schneuwly e Dolz (2004), ao pensarem sobre o ensinado, o letramento literário e os gêneros como possibilidades de aprendizagem para os estudantes, referem-se a esses temas como possibilidades de aprendizagem significativa. Abordam a aprendizagem sob diferentes óticas, mas suas ideias e reflexões se encontram ao compreenderem que as aprendizagens que ficam são aquelas nas quais alunas e alunos se envolvem e se identificam, estabelecendo relações com suas realidades particulares.

Freire (2015) relata que a curiosidade, em um primeiro momento, é, de certa forma, ingênua, e aqui entendo que o autor não se refere a uma curiosidade menor ou esvaziada de sentido e propósito. Ao contrário, entendo a curiosidade ingênua como uma virada de chave na vida do estudante, no sentido de passar a se interessar em descobrir, desvendar, buscar saber mais sobre as temáticas ou abordagens que mexem com ele. Nosso papel, como professoras e professores, é ampliar o leque de possibilidades para a abordagem dessas temáticas como, por exemplo, as possibilidades de experiências de letramentos no ensino de História – tal qual propomos nesta pesquisa – a partir da literatura e da oralidade.

Compreendo que a ideia de romper com o ensino bancário, citada pelo autor, relaciona-se justamente com a ruptura de um ensino que aliena, um ensino que só cumpre seu papel de transmitir informações porque, no fundo, está esvaziado de propósito para a vida daqueles estudantes e daquela comunidade escolar, pois sua lógica é mercadológica. Quando o discente vira a chave, ou seja, desperta para o entendimento de si, do outro, de seu entorno e busca nas aprendizagens sentidos para compreender a realidade social, cultural e econômica em que vive, ele humaniza as aprendizagens. A educação bancária é esvaziada de sentido para qualquer ser que busque se entender como social, seja na base seja no topo, no que se refere à divisão de classes em nossa sociedade; a educação bancária é irreflexiva, tem como objetivo preliminar o estabelecimento dos lugares sociais, de quem comanda e de quem é comandado.

Podemos aqui estabelecer reflexões em relação aos documentos norteadores da educação. Tomados pelo educador como uma receita a ser seguida sem as devidas considerações críticas, não possibilitarão aos educandos uma educação emancipatória. Todo documento que tem por objetivo estabelecer regras ou, de certa forma, apresentar aquilo que precisa ser realizado pode se tornar objeto de realização ou de aprisionamento. É preciso e necessário caminhar pelas brechas, subverter, afinal, esse é o papel da educação. Quando nós, educadores, subvertemos a fim de pavimentar caminhos para que nossos estudantes possam trilhar outras rotas – e que possam ser críticos nesse caminhar –, também os estimulamos subverter, questionar e querer saber mais do que aquilo que está posto.

Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos - a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes (Freire, 2015, p. 25).

“Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*” (Freire, 2015, p. 47). Freire (2015) diz que esse pode ser um dos caminhos para que alunas e alunos passem de um estágio de curiosidade ingênua para o que ele denomina de “curiosidade epistemológica”, ou seja, uma curiosidade associada à compreensão de processos relacionados às demandas sociais, que fazem parte do contexto histórico da formação social, econômica e cultural do nosso país e dos diversos contextos aos quais esses estudantes estão submetidos. Trata-se de compreender o passado histórico com o intuito de resolver questões do tempo presente, de forma ativa, crítica, reflexiva e consciente. Em tempos de profunda alienação influenciada pelas

mídias sociais, cujos conteúdos estão cada vez mais esvaziados de sentido, é mais do que preciso que os estudantes sejam instigados, convidados a serem criadores de seus conteúdos; mas a partir da pesquisa, do estudo, da leitura, da oralidade, da escrita e do próprio uso da tecnologia e de suas mídias, a fim de também compreender os porquês que envolvem os novos rumos que a sociedade capitalista tem tomado.

O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (Freire, 2015, p. 26).

Comprendemos aqui, então, que a aprendizagem significativa passa pela premissa de uma formação de professores que também seja reflexiva e significativa. Como protagonistas dos diversos fazeres e conexões que poderão envolver os alunos em novas aprendizagens, também precisamos ser críticos em nosso fazer. Escutar as demandas dos estudantes também pode nos ajudar a encontrar caminhos significativos. As crianças estão naturalmente envolvidas em temáticas e conteúdos que as permeiam, sendo possível torná-las objetos de estudo. As criações, a partir das pesquisas, também fazem parte dos processos significativos que devem envolvê-los. Garantir que os educandos despertem curiosidade, saibam buscar informações em fontes seguras, buscando associá-las a questões de seu cotidiano e colocando suas opiniões e sugestões sobre as temáticas abordadas, parece-me mais significativo do que listar perguntas sobre determinado tema e garantir que saibam responder tudo de forma mecanicamente perfeita.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2015, p. 29).

Quando buscamos, em nossa profissão, oportunidade de ampliar nossos conhecimentos e percepções através do ingresso em cursos de aperfeiçoamento ou *lato sensu* e *stricto sensu*, estamos realizando esses processos de forma crítica e reflexiva, buscando aquilo que podemos aprender/ampliar de acordo com nossas necessidades e demandas. Se é dessa forma que as

coisas se tornam mais significativas para nosso fazer, independentemente das demandas do mercado de trabalho, também podemos nos inspirar em nós mesmos para, dessa forma, compartilhar conhecimentos com nossos estudantes.

A proposta desta pesquisa parte de uma inquietação minha, enquanto professora, mas se completa com as ideias, as propostas e as inquietações dos meus alunos. Portanto, no momento de estabelecer as parcerias necessárias para a realização da oficina “Mulheres extraordinárias brasileiras”, como parte do levantamento de dados da pesquisa e uma das etapas da construção do Produto Educacional, foi fundamental ouvir os estudantes, compreender seus papéis nesse processo e o quanto essa troca contribui para nossas realizações e pesquisas na docência. Compreender também que se a premissa dessas análises e construções estão pautadas em devolutivas para os educandos e sua comunidade escolar, ela não pode ser realizada de maneira unilateral. Pesquiso porque me inquieto com a sala de aula e meu fazer dentro desse espaço, e devolvo minhas análises como forma de contribuição para novas construções nesse mesmo espaço.

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 2015, p. 28).

A aprendizagem significativa, a partir das reflexões aqui expostas, conecta possibilidades importantes dentro do processo educacional. Estamos falando da criação de diversas oportunidades de aprendizagens para os estudantes, de formação profissional, de documentos reguladores, de inquietações advindas dos espaços escolares que podem se tornar objetos de aprofundamento e aprendizagem para os profissionais e de devolutivas para esses mesmos espaços. Aprendizagem incentivando novas aprendizagens, um ciclo que, se bem conduzido, é promissor. Não estou aqui romantizando a educação, longe disso, especialmente a partir de tudo que escrevo até aqui, mas coaduno a reflexão de Freire (2015) de que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Se entramos em um espaço de formação, em uma sala de aula, em um espaço de aprendizagens sem acreditar que a partir daquele encontro, do coletivo, da conexão entre seres é possível gerar mudança, então não existe propósito. Quem

trabalha com educação sabe que estamos falando de espaços de transformação do individual, do coletivo, do pessoal. Acredito que esse aspecto nos diferencia de quaisquer outros fazeres.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na subjetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar* (Freire, 2015, p. 74-75).

Aqui, abrimos rotas para pensar de que forma o caminhar teórico desta pesquisa pode nos convidar a refletir sobre o ensinado, não apenas para o ensino de História, como proposto. Quem sabe possamos pensar sobre o ensino de forma mais ampla. De todo modo, ao terminar este item, percebo o quanto essa transformação já se instalou em mim ao longo de toda a pesquisa e do desenvolvimento do Produto Educacional. Nos próximos tópicos, pretendo falar mais da aprendizagem significativa, agora sob o olhar da formação de professores; das possibilidades para o ensino de História por meio da BNCC; da literatura e da oralidade como possibilidades de construção de aprendizagens que permaneçam na formação de nossos estudantes.

3.1 Traçando caminhos: Reflexões sobre ensino de História nos Anos Iniciais e a formação de professores

Estudos como os de Ribeiro, Pátaro e Mezzomo (2015) e Medeiros, Ujii e Gomes (2022) trazem reflexões, análises e problematizações para o ensino de História nos Anos Iniciais. As disputas ao longo do tempo para a organização do currículo da disciplina certamente é algo que deve ser destacado e constantemente analisado para que caminhemos na direção de um ensino mais crítico e pautado na realidade cotidiana dos nossos estudantes.

O currículo sempre foi e permanece sendo campo de disputas ideológicas e, no caso específico da História, modelou-se como um projeto de governabilidade, especialmente após o início do período republicano. Nesse contexto, pudemos perceber a construção da ideia de uma identidade brasileira multirracial, sem conflitos, satisfeita e vivendo em plena harmonia para o

desenvolvimento do país. Essa construção não se deu por acaso; foi a primeira vez que passou a se pensar a inclusão do povo brasileiro em sua própria história.

Nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, por mestiços, compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do país (Brasil, 1997, p. 21).

Percebemos, portanto, a construção de um enredo caro para nós como sociedade, cujas consequências se revelam no tempo presente. Os estudos mais atuais sobre o ensino de História nos Anos Iniciais retratam, entre outros aspectos, o afastamento entre a história ensinada e as realidades locais dos estudantes. Por muito tempo, ficamos atrelados a uma ideia de ensino pautada na cronologia linear, na descrição de fatos sobre personagens que não estão conectadas às realidades sociais dos estudantes (figuras régias ou políticas), conquistas, batalhas e casos heroicos que não explicam a realidade social na qual vivemos. Para os estudantes mais novos, como já relatado, a comemoração de datas passa também a fazer parte do currículo, sem que necessariamente seja um objeto de estudo.

Na abordagem tradicional, é função da história o levantamento e descrição de fatos, que são apresentados como uma sucessão de acontecimentos que não necessariamente estão relacionados uns aos outros (a não ser por uma lógica de causalidade), dando destaque às conquistas políticas, às batalhas, aos feitos dos grandes heróis nacionais. As principais fontes utilizadas são, assim, os documentos oficiais, e a narrativa histórica é repleta por ações do Estado e pelas instituições reconhecidamente afilehadas/afinadas a ele (Ribeiro; Pátaro; Mezzomo, 2015, p. 4).

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ficaram por muito tempo à mercê desse tipo de narrativa. Contudo, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), novas ideias e discussões passam a ser pautadas, questionando a visão tradicional e buscando mostrar que a história é composta de pessoas em seus diversos contextos cotidianos e, por isso, todos somos sujeitos históricos. Ribeiro, Pátaro e Mezzomo (2015) nos apresentam a discussão reservando destaque para a contribuição da Escola dos Annales para o movimento que ficou conhecido como Nova História – década de 1970. Os debates iniciados por esse grupo, composto por profissionais do ensino de História e instituições de estudos do tema, trouxeram uma nova visão acerca da ideia de como o tempo era concebido.

Se no sentido tradicional o tempo histórico é pensado e apresentado de forma contínua, linear e progressiva, ganham destaque, a partir dessa nova perspectiva, outras temporalidades enfatizando o caráter repetitivo, cíclico e simultâneo do tempo, onde diferentes aspectos da vida dos seres humanos começaram a constar como preocupação dos historiadores (Ribeiro; Pátaro; Mezzomo, 2015, p. 5).

Como afirmam Fialho, Machado e Sales (2016), amplia-se também o conceito de fonte histórica, que passa a ser entendida segundo a concepção de que todos os vestígios deixados por sociedades passadas constituem objeto de análise, reflexão e aprendizagem. Dessa forma, a História não é mais percebida como algo que ficou no passado, estático, mas sim como fonte de constante estudo. Uma vez que ocorre a ampliação do leque de fontes históricas, passamos a revisitar e buscar novas aprendizagens sobre elas.

Medeiros, Ujiie e Gomes (2022) fazem reflexões sobre o ensino de História no Brasil, e afirmam que as dificuldades e as limitações que encontramos estão diretamente ligadas ao percurso histórico da implementação da disciplina e do próprio Ensino Fundamental. Nesse sentido, os autores fazem um levantamento da formação do Ensino Fundamental no Brasil, que apenas depois da Constituição Federal de 1988 passa a ser considerado um direito do cidadão garantido pelo Estado. Ou seja, temos no Brasil, há pouco mais de 30 anos, a garantia de um ensino público, de qualidade e gratuito para a população.

De lá para cá, os autores destacam uma crescente preocupação com a organização e o tempo obrigatório de escolaridade dos alunos. A LDB 9.394/96 estruturou as etapas desse ensino, que passou a ser dividido em dois níveis, a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o Ensino Superior. Após algumas reorganizações, chegamos ao que hoje compõe as etapas de escolaridade dentro do Ensino Fundamental, sendo os Anos Iniciais constituídos por cinco anos de duração, 1º ao 5º ano, com estudantes de seis a dez anos de idade, e os Anos Finais, com quatro anos de duração, 6º ao 9º ano, com estudantes de onze a quatorze anos de idade. Os autores também destacam a formação docente para essa etapa de escolaridade.

Assim, além da nova concepção e da dimensão organizacional, é importante ao professor refletir sobre a dimensão pedagógica e didática dos AIEF, que envolve um projeto educativo coerente e com base em princípios éticos, políticos e estéticos, que abrange conteúdos de diferentes áreas de conhecimento cada qual com suas particularidades e exigências (Medeiros; Ujiie; Gomes, 2022, p. 36).

Devemos perceber como o movimento de repensar a historiografia vai influenciar o ensino na base, já que os profissionais formados passarão a também pensar nesse sentido. Os autores aqui citados destacam que outra questão importante para o ensino de História, nos Anos Iniciais ou nas demais etapas de escolaridade, está ligada à formação de professores. Nóvoa (2017, p. 6) reflete sobre a formação desses profissionais no Brasil e afirma que “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”. O autor discorre sobre a desprofissionalização da docência, fruto de uma política de privatização da educação. Para ele, tal prática se faz de diferentes formas, desde a desvalorização da docência, com baixos salários e difíceis condições de trabalho até políticas de burocratização da educação visando ao controle. Além disso, o autor destaca o sentimento de insatisfação em relação ao distanciamento entre a formação universitária e a realidade das salas de aula.

Nóvoa (2017) afirma que a denúncia da situação da formação de professores e da situação de nossas escolas públicas somente tem sentido quando acompanhada de ações que incentivem a mudança desse cenário. “Trata-se de edificar um novo olhar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” (Nóvoa, 2017, p. 10). Para ele, é preciso preencher o hiato que existe entre a formação e a sala de aula, unindo profissionais comprometidos tanto com a universidade quanto com a profissão docente.

Segundo o autor, a proposta não é sobre reorganizar a formação, mas sim construir o que chama de “entre-lugar”, articulando as universidades, as escolas e as políticas públicas. Esse espaço comum marcaria o lugar da profissão docente, sendo espaço de diálogo sobre a formação inicial, o processo de entrada na profissão e a formação continuada. A sociedade também teria espaço importante nesse processo, uma vez que, para Nóvoa (2017), não é possível formar professores sem abertura à sociedade, à sua diversidade cultural.

“O segredo deste ‘terceiro lugar’ está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (Nóvoa, 2017, p. 11). Toda a análise do autor busca marcar a posição da profissão docente, ressaltando a importância de, ainda na graduação, os estudantes terem contato com o espaço escolar e com seus profissionais como parte da formação. Entendo, por conseguinte, que esse processo fortaleceria os docentes não apenas como reprodutores daquilo que se produz nas universidades, mas como construtores de conhecimentos/pesquisas em seu fazer cotidiano.

É esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação”. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão (Nóvoa, 2017, p. 19).

As ideias de Nóvoa (2017) estão direcionadas à docência na Educação Básica, portanto, englobam os Anos Iniciais, foco da análise aqui proposta. No entanto, quando deslocamos as análises apenas para os Anos Iniciais, tais dificuldades são ampliadas, uma vez que também lidamos com os preconceitos de a formação em Pedagogia ser generalista. Nesse sentido, não temos que marcar nossa posição apenas como professores, provando nossos saberes, mas também marcar nossa posição como pesquisadores sobre a educação e os diferentes saberes que esse fazer engloba. Destaco aqui a importância que a formação dos Mestrados Profissionais têm nesse processo, possibilitando que as práticas positivas que exercemos em nossas salas de aula sejam socializadas, inspirando diálogos e trocas, tendo seu reconhecimento no campo da pesquisa em educação.

Pensar a aprendizagem significativa, proposta por Freire (2015), engloba pensar todos os processos que estão conectados à educação, incluindo a formação e a valorização dos profissionais que atuam nas salas de aula de Educação Básica deste país, o que ainda nos é apresentado como um grande desafio. Ao longo das reflexões aqui expostas, estamos construindo possibilidades para nosso fazer profissional, mas não podemos perder de vista o quanto de envolvimento essas construções nos exigem. “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (Freire, 2015, p. 67). Enquanto profissionais dos Anos Iniciais, esses desafios nos parecem ainda maiores, especialmente pela “desqualificação” que nos é dada em relação às abordagens das disciplinas.

Entendo ser urgente e necessário poder mostrar mais dos trabalhos que já realizamos em nossas salas de aula. No entanto, é preciso que nos deem condições para isso ser realizado. Em geral, nós, professores, lutamos para tudo, inclusive para estudar, em nossa rotina insana de deslocamentos, escolas e aulas. Não somos professores ou pesquisadores, somos professores e é preciso que a sociedade entenda que uma das inúmeras frentes de trabalho, qualquer que seja o campo de atuação ou etapa de escolaridade na qual leciona, é a pesquisa.

Apesar dos avanços que tivemos nos estudos sobre o ensino de História nos Anos Iniciais, é preciso destacar que a própria organização dessa etapa de escolaridade é muito recente, portanto, compreende-se que muitas pesquisas e avanços ainda possam ser alcançados. Medeiros, Ujii e Gomes (2022) destacam que um caminho longo foi trilhado, tendo em vista a própria história do ensino da disciplina no país. Sublinham que a criação de documentos norteadores sobre o ensino de História não necessariamente resultou na solução para os problemas e as lacunas presentes nos Anos Iniciais da Educação Básica. Esses documentos surgiram como caminhos para a prática, mas não se constituíram isentos de críticas. Salientam também que o trabalho com a memória e o tempo são primordiais durante o período de escolarização dos estudantes.

3.1.1 As possibilidades do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Para o documento da BNCC, a importância do ensino de História para nossos estudantes está diretamente associada às questões do tempo presente, destacando a necessidade de acessar um passado histórico conectado a questões pertinentes à atualidade. A construção de um conhecimento histórico, portanto, irá exigir o conhecimento de fontes diversas que possam explicar dinâmicas de outros tempos/sociedades. Ao historiador, cabe dar voz aos documentos estudados, dotando-os de sentido. Em sala de aula, devemos nos debruçar sobre a diversidade de sentidos que se aplicam ao objeto histórico analisado, utilizando a observação, a pesquisa e a criticidade como forma de análise desses conhecimentos. Para a BNCC, portanto

o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais (Brasil, 2018, p. 397).

Um objeto histórico tem seus sentidos e significados reinterpretados a todo momento por diferentes grupos sociais. Entendemos ser necessário possibilitar aos nossos estudantes o conhecimento histórico a partir de diferentes fontes, rompendo com a lógica de um currículo voltado apenas para um ponto de vista dos acontecimentos. “Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história” (Brasil, 2018, p. 398).

A BNCC vai trazer para os Anos Iniciais uma construção do conhecimento histórico que perpassa a noção *do Eu, do Outro e de Nós*, inseridos em um espaço e tempo específicos.

Pretende-se iniciar a construção desses saberes a partir do próprio sujeito, de maneira mais individualizada, compreendendo-se em termos sociais. Posteriormente, volta-se para o encontro com o *outro* e, a partir dele, alarga-se a ideia com os estudos sobre outras sociedades e a composição do *Nós* como sujeitos históricos. “A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos” (Brasil, 2018, p. 398). Destaca-se, nesse processo, a necessidade de construção da capacidade de comunicação e diálogo como ponto importante para o respeito à pluralidade cultural, política e social dos indivíduos.

Aqui, podemos associar a construção da noção do *Eu, do Outro e de Nós* à própria construção de uma aprendizagem que se conecta ao indivíduo, revela sua ancestralidade, suas heranças culturais e sociais e, ao revelá-las, também permite ao indivíduo questioná-las. Afinal, não estamos no mundo para termos as mesmas opiniões, mas é preciso que tenhamos garantida a possibilidade de olharmos para um mesmo objeto sob diferentes óticas, a fim de que, compreendendo aquele objeto, possamos, de forma crítica, escolher nossa posição. Não existe neutralidade no existir, existem maneiras diferentes de conceber as situações que nos rodeiam.

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado das operações absolutamente alheias a mim (Freire, 2015, p. 53).

O documento sugere a utilização de objetos materiais em sala de aula como forma de estimular o pensamento e a produção histórica a partir da indagação, da experimentação e da construção de sentido sobre as coisas do mundo. Dessa forma, professores e alunos podem exercer uma atitude historiadora diante de seu objeto de estudo. Entendo tal sugestão como uma maneira de aproximar os conhecimentos históricos, em geral abstratos, com as vivências dos estudantes. Uma fotografia, um vídeo, um livro, uma caixa de memórias, algo concreto que conte a respeito de determinado tempo e espaço na história de um sujeito pode levar os estudantes a compreender que o fazer histórico é cotidiano e a forma como nos comportamos diante de situações do nosso dia a dia também faz parte desse fazer.

É importante destacar a importância da etapa dos Anos Iniciais para essas construções, uma vez que, mais à frente, em especial nos Anos Finais, as experiências históricas ficam mais amarradas ao currículo, que, como já vimos, se revela submetido a uma construção canônica do ensino. As próprias disputas na elaboração da BNCC para esse segmento, também tratados antes, revelam tais dificuldades para o ensino da disciplina.

O documento, então, passa a descrever algumas etapas como fundamentais para o estímulo do pensamento e para a referida atitude historiadora. “Diferentes formas de percepção e interação com um mesmo objeto podem favorecer uma melhor compreensão da história, das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais” (Brasil, 2018, p. 399). Essas etapas fazem parte da construção do conhecimento dos estudantes, de modo que enxerguem suas identidades, vejam melhor o *outro*, distingam contextos e localizem processos, tenham estímulo ao pensamento crítico e problematizem a própria escrita da história. São elas: a identificação, a comparação, a contextualização, a interpretação e a análise do objeto.

Todas essas etapas constituem um caminho para que professores e estudantes assumam uma atitude historiadora e possam se reconhecerem como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem diante dos conteúdos propostos para o Ensino Fundamental. Percebe-se, nessa afirmação, uma importante brecha para construir saberes históricos conectados às vivências do espaço escolar e dos alunos, bem como como a devida relevância social, que extrapolam o que está registrado nos currículos ou livros escolares. No entanto, a formação continuada dos docentes se faz necessária para que problemas sociais possam ser levados para as salas de aula de forma contextualizada e crítica ao tempo presente e ao seu contexto.

Para os Anos Iniciais, a BNCC destaca a construção da identidade do sujeito como ser social, passando a se entender enquanto *eu* em suas individualidades, vontades e autonomia. Essa construção passa por família, escola e demais ambientes nos quais a criança se relaciona com a sociedade. Passando do conhecimento de si para o *outro*, pretende-se que os estudantes possam descobrir e conviver com a diversidade de outros sujeitos em seus costumes, ideias, cultura etc. A estrutura para essa relação está no desenvolvimento da linguagem, que será base para as trocas dialógicas e resolução de conflitos. “Aprender a identificar códigos variados é tarefa necessária para o desenvolvimento da cognição, comunicação e socialização, competências essenciais para o viver em sociedade” (Brasil, 2018, p. 404). O documento dá exemplos de como as formas de comunicação variam de uma cultura para outra, bem como costumes e outros modos de relação dos indivíduos com o espaço/tempo em que vivem.

As relações entre seres humanos, como nos apontam Pinho e Ferreira (2015), ocorrem em determinado lugar, que pode ser compreendido em suas mudanças ou permanências. Nesse

sentido, é importante que os educandos compreendam que determinado tempo histórico está necessariamente atrelado ao espaço que ocupa, sendo ambos os conceitos indissociáveis. Estudar o passado histórico da nossa sociedade traz um olhar mais crítico para os acontecimentos do tempo presente e subsídios para evitar que questões problemáticas se repitam em um tempo futuro. Apresentar esses conhecimentos desde diferentes linguagens é importante para que as análises sejam feitas a partir de diferentes pontos de vista. Esses exames podem contribuir para um olhar mais crítico e criterioso dos alunos.

Temos, então, nos Anos Iniciais, a responsabilidade de apresentar para os estudantes os conceitos que são fundamentais para a análise, o estudo e a compreensão de fatos históricos. Azevedo (2010) destaca o papel do professor nas escolhas daquilo que denominou história ensinada. A autora utiliza como recorte em seus estudos o protagonismo do professor de História, e aqui relaciono também a prática do pedagogo que ministra aulas da disciplina nos Anos Iniciais, nas escolhas que são feitas em suas aulas. Para a autora, a história ensinada possui a assinatura do professor, que responde socialmente por isso. Dessa forma, o ensinado também é permeado por relações de poder, pelo tempo-espaço escolar e por todo o social que o impacta e o estrutura. É importante ressaltar que Azevedo (2010) não deixa de legitimar o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem; no entanto, utiliza esse recorte para ressaltar a importância do que é ensinado e de como é ensinado nesse processo.

A produção de sentido do que é ensinado faz parte da ação do professor. É fundamental nesse sentido que detenha saberes de diferentes ordens e campos discursivos, saberes do outro. Muitos desses conhecimentos certamente devem vir de uma vontade própria do docente, comprometido socialmente com a memória histórica do nosso país. Reflexões sobre os atores históricos exigem de nós, professores, inquietude para buscar conhecimentos múltiplos que possam proporcionar aos alunos e às alunas experiências vastas de aprendizagem.

Adichie (2019) relaciona suas próprias vivências com suas aprendizagens e denuncia os perigos de uma história única, que delimita as potencialidades de uma sociedade ou de um indivíduo. “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 26). Associao, aqui, as palavras da autora às práticas que entendo serem fundamentais em nossas salas de aula. Compreender determinado acontecimento histórico ou personagem histórico a partir de diferentes pontos de vista é fundamental para que possamos construir conhecimento a seu respeito. A assinatura de como trabalhamos a história em nossas salas de aula, nos Anos Iniciais, precisa desconstruir uma série de estereótipos e visões eurocêntricas da constituição da sociedade brasileira.

Humanizar o olhar de nossos alunos para situações históricas é também os humanizar para as percepções de seus cotidianos e de si mesmos. Diz respeito a reconhecimento, pertencimento e empatia. Vivemos em uma sociedade que, em pleno século XXI, reproduz preconceitos raciais, de gênero e de religiosidade, entre outros, cujo cerne está presente na própria formação histórica do país. “A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adichie, 2019, p. 27-28). Compreender a maneira como foram forjados certos entendimentos de mundo na construção desse território é fundamental não só para compreendermos as questões atuais como também para modificá-las.

Azevedo (2010) destaca que as práticas de letramento que estruturam a produção de sentido no ensino de História, agregam, em suas palavras, a tradição daquilo que é ensinado à inovação. As práticas de letramento, assim como o ensino e as aprendizagens, constituem-se no tempo histórico, formando significados de acordo com seus contextos.

As práticas de letramento possuem uma singularidade significativa de tempo-espço que as constitui de sentido e validade – o aqui e o agora que fomentam a capacidade responsiva do enunciado -, porém não podemos esquecer que esses elementos do ato em si estão posicionados historicamente. O reconhecimento do outro é fundamental para que a resposta ocorra, pois o enunciado conclama o outro para uma resposta, mesmo que este seja o silêncio (Azevedo, 2010, p. 21).

Em conexão com as ideias até aqui traçadas, e percebendo a importância do ensino de História nos Anos Iniciais, reafirmo a ideia da construção de um Produto Educacional que tenha como base a literatura como fonte de estudos históricos e a valorização da oralidade dos nossos alunos como meio produtor e propagador de conhecimento. Azevedo (2010) vai delinear suas ideias a partir da construção da memória que, para a autora, tem um caráter derivado da sociedade. Por mais que uma memória seja individualizada, ela necessariamente passa pelo social. Entendo, com essa colocação, que tudo é social, uma vez que, como indivíduos, estamos em coletividade. Podemos associar essa ideia à perspectiva da análise histórica através do cotidiano e aproveitar as possibilidades que a BNCC traz para os Anos Iniciais nesse sentido.

Assim, a existência de uma memória social que estabelece o horizonte de cultura, base do ato de ensinar, faz da história-ensinada mais do que aquilo que é determinado pelo ensino da historiografia, ou seja, faz da sala de aula de história um lugar não só de resgate de memória, mas, para além disso, um

lugar de transformação e de produção de novas memórias (Azevedo, 2010, p. 149).

A sala de aula é, por si só, um marco de construção de memórias. Se o ensino de História carrega em sua formação a construção de uma memória elitista e forjada na manutenção do poder vigente, buscando promover uma memória oficial de cunho nacionalista, como relata Azevedo (2010), podemos utilizar esse mesmo espaço para romper os grilhões da colonização, buscando na literatura e na oralidade o caminho para a construção de novas memórias afetivas, sociais e de transformação.

3.2 A literatura como fonte para o ensino de História

Azevedo (2010) nos auxilia a pensar nas possibilidades que a literatura pode trazer para o ensino de História nos Anos Iniciais a partir de seu conceito de história ensinada. É nessa história, atrelada ao cotidiano dos professores/estudantes e à construção de memória que resulta dessas relações, sejam elas dentro ou fora dos espaços escolares, que vislumbramos as possibilidades de uma aprendizagem que engloba saberes diversos, palpáveis e que colocam os estudantes como protagonistas, aproximando-os de suas descobertas. Podemos partir dessa ideia para pensar em um ensino que possibilite ampliar essas experiências a partir da literatura, pensando em um ensino de História que não necessariamente esteja associado à historiografia.

A leitura literária cria possibilidades para que os sujeitos possam pensar, sentir e perceber a si mesmos e ao outro de diferentes formas. Concebemos a leitura literária como possibilidade de ruptura da linguagem instrumental, apenas de cunho informativo. O ato de ler pode desenvolver experiências e aprendizagens para que os sujeitos se reconheçam em seu contexto social, aprofundando conhecimentos sobre a formação histórica de seu país, suas origens, seu contexto cultural e de classe.

“Como reinvenção e rerepresentação do mundo; como provocação e deslocamento do sujeito de sua forma de ver, perceber, sentir o outro; vivência de alteridade, simultaneamente janela e espelho” (Corsino, 2013, p. 140). Um sujeito leitor pode expandir sua autonomia reflexiva, refinar a capacidade crítica e estimular a criatividade através da leitura. Por isso, é fundamental que criemos espaços para a formação de leitores desde a mais tenra idade. Sendo a escola um espaço privilegiado para a relação das crianças com os livros desde os primeiros anos, podemos pensar nas múltiplas experiências que os livros podem proporcionar aos estudantes na compreensão de sua identidade e nas relações sociais ao seu redor.

Na leitura e na escrita 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 (Cosson, 2014, p. 17).

Concordamos com Candido (2015), que afirma que a literatura abre caminhos para que possamos expressar nossos sentimentos e desejos a partir das experiências do outro. Como seres sociais, necessitamos estar em constante troca, pois elas podem proporcionar novas aprendizagens. A literatura materializa o mundo em que vivemos e torna possível a interação com ele. É um encontro individual, mas que se torna coletivo/social à medida que os leitores se descobrem uns com os outros. Para Rouxel (2007), toda verdadeira experiência leitora envolve a totalidade do ser. A autora fala da necessidade de valorização da subjetividade do leitor no trabalho com obras literárias, sendo ele o responsável por imprimir significado ao texto a partir de seu pensar e sentir. A subjetividade está ligada à relação afetiva que desenvolvemos com o texto, fazendo com que invoquemos memórias afetivas e sensações, façamos associações e resgatemos experiências ligadas ao eu. Valorizar essa subjetividade na literatura é importante para a construção do letramento literário.

A experiência da leitura pode contribuir para as inquietações que o atual documento da BNCC causa ao tratar, ainda de forma tímida, assuntos importantes e necessários a serem trazidos para as salas de aula. Muitos desses conteúdos não aparecem de forma crítica nos livros didáticos ou não se desenvolvem de maneira satisfatória, de forma a conectá-los às demandas da atualidade. Um exemplo que comprova essa observação é a forma como temáticas que envolvem os povos originários e africanos ao longo do processo de colonização do nosso território ainda são pouco problematizadas. Pouco se fala sobre as reparações, as demandas atuais desses cidadãos e a necessidade de representação política desses grupos; ainda que, nesse caso específico, a BNCC sinalize que a intencionalidade desses estudos não pode estar restrita ao cumprimento das leis, às quais nem são citadas. O documento também não desenvolve os deveres e as possibilidades em relação a essas temáticas.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam respectivamente da obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares, sem dúvida representam um progresso no ensino desses assuntos, vide todo o processo de implementação do ensino de História no Brasil, aqui retratado. No entanto, não podemos pensar essas leis sem levar em conta a demanda para a formação de professores e para a formação continuada, uma

vez que as trocas e estudos sobre essas temáticas estão pulsando nos espaços acadêmicos, mas precisam extrapolá-los.

Se assuntos como esses, tão essenciais e que possuem leis que os amparam, ainda ficam a desejar nos livros didáticos e no currículo de algumas escolas, outros temas também necessários e pulsantes no cotidiano de nossos estudantes ainda permanecem invisibilizados. Aqui, podemos destacar as religiosidades, as questões sobre gênero e sexualidade, as pautas e discussões sobre pessoas com necessidades específicas, a violência doméstica contra mulheres etc. O caminho que traçamos neste trabalho é o de um ensino não fixado pelo currículo, mas que o perpassa no sentido de atender às demandas específicas dos indivíduos, levando-os a se entenderem como sujeitos históricos.

A literatura pode ser um importante caminho para que possamos satisfazer as necessidades de trocas e conhecimento sobre assuntos que não estão contemplados no currículo, mas se fazem oportunos. “É por possuir essa função maior 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” (Cosson, 2014, p. 17). Os verbos que disparam as habilidades almeçadas pela BNCC devem estar sempre voltados para os sujeitos, que não devem ser apenas receptores das histórias contadas ou daquilo que os outros nos fizeram acreditar ser a nossa história. Identificar, descrever, conhecer, reconhecer, selecionar, mapear, esses verbos têm de estar direcionados para uma formação reflexiva, crítica e autônoma dos nossos estudantes.

A escolha literária para esta pesquisa está em consonância com o fato histórico que será tratado, buscando fundamentá-lo a partir de histórias contadas por mulheres brasileiras sobre outras mulheres brasileiras que se colocaram à frente de seu tempo, não se limitando aos papéis que lhes foram socialmente atribuídos. “Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil” é de autoria de Duda Porto de Souza e Aryane Cararo (2017), que escrevem, na apresentação da obra, sobre a urgência de dar voz a histórias protagonizadas por mulheres de diferentes gerações e de diferentes campos do saber. Para as autoras, assim como para a pesquisadora deste trabalho, os apagamentos têm intencionalidades, sendo necessário estudá-los, dando voz a quem é de direito e a partir dos exemplos deixados por essas e tantas outras mulheres invisibilizadas na história deste país, empoderando e dando destaque à atuação das mulheres de todas as gerações na atualidade.

O livro busca celebrar mulheres históricas, optando por trazer personagens de diferentes áreas de atuação sem limitar seu lugar de destaque a um recorte de tempo; busca celebrar o fato de que em todos os tempos históricos, no ontem e no agora, estamos todas escrevendo nossas

histórias. Para as autoras, colocar essas personagens de ontem e de hoje lado a lado faz com que possamos compreender melhor nosso papel na sociedade, além de perceber o quanto a vida dessas figuras se entrelaça com seu tempo e o quanto nossas conquistas ainda precisam ser marcadas. Séculos separam mulheres cujas reivindicações são as mesmas. Estudar o papel das mulheres na história é reafirmar a necessidade de estarmos em constante luta, não esquecendo quem passou por aqui antes de nós e conquistou as possibilidades que vivenciamos agora.

Contar um pouco sobre o propósito da escolha dessa obra é ponto de reafirmação das perspectivas que a literatura pode nos dar enquanto fonte de estudos históricos para os Anos Iniciais. Atualmente, temos uma vasta lista de importantes autores de literatura que dialogam a partir de uma linguagem acessível aos nossos alunos e abordam temáticas importantes para uma construção histórica crítica e mais próxima das demandas do tempo presente. Esta pesquisa acredita que a literatura pode aproximar os estudantes do ensino de História de forma positiva, através dos exemplos de personagens que são reveladas nessas histórias. E que associar essas leituras à valorização e produção oral dos alunos pode colaborar não só para suas aprendizagens, mas para que elas extrapolem as salas de aula e contribuam para uma participação mais ativa dos estudantes nas questões de seu tempo.

3.2.1 O lugar da mulher na História

A pesquisa sobre o papel da mulher na História não se apresenta como uma tarefa fácil. Mas podemos, como estudantes que fomos/somos, lembrar o papel secundário e até inexistente das histórias de heroísmo femininas ou de contribuições femininas para a história do nosso país. Não é comum encontrarmos em livros didáticos destaque para o tema e, quando é realizado, fica como algo à parte que pode ser trabalhado. Podemos associar essa questão à forma como o ensino da disciplina foi construído em nosso país e já foi aqui relatado. No entanto, novos estudos e novos olhares sobre o ensino de História mostram a importância do trabalho sob uma perspectiva que descolonize os olhares sobre assuntos antes invisibilizados.

Almejando encontrar estudos sobre a mulher na sociedade brasileira, foram realizadas pesquisas na plataforma de artigos da Capes por trabalhos que tivessem sido desenvolvidos dentro dessa temática. O levantamento se restringiu a artigos publicados em língua portuguesa, entre os anos de 2015 e 2023, e foram usadas como disparadoras da pesquisa as expressões “como a mulher é retratada na História do Brasil” e “a mulher nos livros didáticos de História”. Para a expressão “como a mulher é retratada na História do Brasil”, foram encontrados quatro artigos, sendo apenas um considerado de relevância para a abordagem aqui pretendida. O artigo

intitula-se *A concepção da mulher retratada pelos diferentes gêneros musicais: propostas de pesquisa em políticas de identidades e identidades políticas*, de Godoy e Rossi (2018). O artigo busca compreender como o feminino é retratado por diferentes estilos/gêneros musicais no Brasil. A metodologia da pesquisa é qualitativa e, em suas etapas, levantou-se, através da perspectiva histórica e bibliográfica, dados de obras publicadas, além de ter realizado entrevistas narrativas de histórias de vida profissional, de musicistas femininas dos diferentes estilos/gêneros estudados.

Já para a expressão “a mulher nos livros didáticos de História”, foram encontrados cinquenta artigos com temáticas variadas – desde o registro da história de uma personagem feminina em sua época a abordagens sobre violência sexual e doméstica, além de questões de gênero em diferentes momentos históricos ou análises mais apuradas a respeito da forma como são retratadas as mulheres nos livros didáticos. No entanto, ao fazer um rastreio inicial, constatou-se que, entre os cinquenta artigos encontrados, existiam textos repetidos, que não estavam escritos em língua portuguesa ou não traziam em seu resumo nenhuma expressão ou indicação de abordagem à temática pesquisada. Ao eliminar os artigos que não contemplavam a demanda do levantamento, constatou-se a presença de apenas trinta e seis artigos que, de alguma forma, atendiam ao estudo pretendido.

Entre os artigos encontrados, destacamos o de Souza (2020), intitulado *Entre avanços e desafios: a representação de mulheres negras em dois livros didáticos de História do Ensino Médio*, e o de Machado e Rodeghero (2018), *Os livros didáticos e a História da participação das mulheres no movimento estudantil*. Souza (2020) buscou dialogar com as transformações que a História e o ensino de História vêm sofrendo nas últimas décadas a partir da ampliação de suas personagens e perspectivas. Segundo o autor, figuras antes silenciadas vêm ganhando cada vez mais destaque. O objetivo do artigo é analisar a representação individual de mulheres negras em dois livros de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental partindo de uma perspectiva interseccional. Além disso, o autor também buscou examinar a presença e a abordagem de discussões sobre hierarquias e resistências caracterizadas pelas categorias de gênero e raça. Machado e Rodeghero (2018) analisam como os livros didáticos de História narram a participação feminina no movimento estudantil brasileiro de 1964 até 1968 com base em textos e imagens. Para isso, examinaram onze livros didáticos distribuídos para alunos de Ensino Médio de escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático, PNLEM/2008. Ademais, os autores apresentaram um levantamento de livros e trabalhos acadêmicos que abordam a luta feminina no movimento estudantil.

O trabalho com abordagens que valorizem o lugar das mulheres na sociedade, resgatando memórias de suas lutas, contribuições das mais diversas e sua resistência deve estar presente em sala de aula, de modo a desconstruir estereótipos típicos de uma sociedade patriarcal. É importante que em sua formação, desde os primeiros anos de escolaridade, nossos estudantes falem sobre o feminino em um lugar de força, de heroísmo e de destaque social. Nosso país tem sofrido com a onda de conservadorismo que tem atingido vários países do mundo, e uma das estratégias dessa abordagem política é construir um imaginário do papel da mulher em uma posição de submissão e de fragilidade, que a coloca, muitas vezes, em risco. Em matéria de março de 2023, disponível no portal Fiocruz, mostra-se que “[a] taxa de homicídios de mulheres no Brasil aumentou 31,46% no período de 1980 a 2019, passando de 4,40 (1980-1984) para 6,09 (2015-2019) a cada 100 mil mulheres” (AZEVEDO, 2023). A matéria também sinaliza a dificuldade de registro desses dados por conta da expressiva subnotificação e que o número de mortes tem crescido entre as mulheres pretas.

“Feministas são formadas, não nascem feministas” (Hooks, 2017, p. 25). Hooks (2017) é uma importante voz nas lutas feministas contemporâneas que buscam a retomada de definições claras para o movimento feminista, algo que, para a autora, foram se perdendo ao longo do tempo. Para ela, é necessário recuperá-las e recomeçar. Trazer para a juventude as ideias de uma política feminista que não deve ser restrita às mulheres, mas possa ser aderida por escolha e ação. Portanto, ser feminista não está – e nem deveria estar – restrito a nós, mulheres, sendo ideias que devem ser socializadas como modelo de sociedade. Por isso, reiteramos a importância de dialogar com nossos estudantes sobre constituirmos uma sociedade feminista.

A referida autora traz, de forma simples, uma complexa discussão. Para ela, “feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (Hooks, 2017, p. 17). Hooks (2017) afirma que a maioria das pessoas não sabe o que é sexismo e, quando sabe, acredita que esse não é o verdadeiro cerne da questão. Para a grande maioria das pessoas, ser feminista está relacionado apenas à busca por igualdade entre homens e mulheres ou a ideias anti-homem. Para a autora, a falta de informação está na forma como as pessoas têm contato com as ideias feministas, em sua maioria pelos meios de comunicação em massa.

“A equivocada noção de movimento feminista como anti-homem carregava o equivocado pressuposto de que todos os espaços femininos seriam necessariamente ambientes em que o patriarcado e o pensamento sexista estariam ausentes” (Hooks, 2017 p. 18). O feminismo contemporâneo progrediu e passou a entender que não é possível ser feminista sem falar sobre classe e raça. A autora afirma que só podemos nos tornar irmãs de luta se formos de

encontro a processos de dominação entre mulheres, que ocorrem por meio de sexo, classe e raça. Um patriarcado de supremacia branca leva homens brancos a se tornarem mais dispostos a considerar reivindicações do direito das mulheres quando a garantia desses direitos vai auxiliar na supremacia branca, sinaliza a autora.

Desde o início do movimento, mulheres brancas passaram a ganhar destaque, atraindo a atenção das mídias de massas, ainda que mulheres negras fossem mais ativas no movimento. A ideia de um feminismo reformista que tocava apenas na tecla da igualdade entre homens e mulheres tornou-se oportunidade de mobilidade de classe. Mulheres brancas passaram a se beneficiar de direitos que não chegaram para as mulheres negras e também passaram a explorá-las como uma classe subordinada para fazer o trabalho que se recusavam a fazer. Hooks (2017) traz toda essa difícil mas necessária reflexão para sinalizar que o fim do sexismo é a grande questão para que, de fato, possamos realizar uma mudança mais profunda na sociedade em termos do papel da mulher. Mulheres também podem ser sexistas e reforçar os preceitos do patriarcado, desde que se beneficiem desse processo.

O recorte para esta pesquisa foi proposto em função da demanda dos estudantes, e da sociedade como um todo, de falar sobre o ser mulher na sociedade brasileira. Trazendo o espaço escolar no qual esta pesquisa é realizada, percebemos a necessidade de trocas sobre a temática quando, na hora do recreio, as meninas têm dificuldade em se inserir nas atividades/brincadeiras que envolvam esportes, especialmente o futebol, ou quando nos questionam sobre o porquê do álbum de figurinhas da Copa do Mundo feminina, realizada enquanto esta pesquisa se desenvolvia, no ano de 2023, não teve a mesma repercussão que o álbum masculino, que movimentou espaços reservados para a troca de figurinhas nas escolas e em espaços públicos da cidade.

É urgente falar sobre as mulheres na sociedade brasileira com meninas e meninos de todas as idades, uma vez que, por exemplo, vemos constantemente em noticiários os números crescentes de mortes de mulheres por violência doméstica e feminicídio. Trazer essas trocas para a valorização dessas personagens que pretendemos estudar e dar destaque aos seus feitos pode ser uma forma positiva de abordar a participação feminina das mulheres na formação histórica do Brasil e levantar temas atuais sobre o ser mulher nos tempos de hoje.

3.3 A oralidade para a emancipação dos sujeitos

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) afirmam que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares”; para isso,

buscam apresentar caminhos para uma aprendizagem mais significativa dos estudantes sobre os gêneros. Para os autores, é necessário oferecer aos alunos múltiplas situações de escrita e fala, de modo a criar contextos variados de uma produção direcionada com intenção. Dessa maneira, é mais efetivo que os alunos se apropriem de noções, técnicas e instrumentos “necessários para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita em situações de comunicação diversas” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82).

Os autores utilizam a sequência didática como elemento-chave para o desenvolvimento de sua proposta. O trabalho com gêneros mostra-se importante em função da necessidade que temos de nos adaptarmos às diferentes situações de comunicação em nosso cotidiano. A forma como nos comunicamos oralmente entre amigos não é a mesma de uma exposição acadêmica de trabalho oral ou como quando escrevemos em um diário e quando enviamos um e-mail para o cancelamento de uma compra. “Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83).

A proposta de trabalho com a sequência didática busca, segundo os autores, dar acesso a práticas de comunicação/linguagem ao aluno que não sejam tão facilmente acessadas em contextos cotidianos e precisam ser aprendidas. Como um conjunto de atividades sistematizadas e direcionadas a uma proposta específica, no caso o trabalho com um gênero escrito ou oral, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83).

Os autores apresentam uma estrutura base para a organização da sequência didática, de modo a guiar esse trabalho. O esquema constitui-se em uma apresentação da situação, uma primeira produção, os módulos e a produção final. Cada uma dessas etapas orienta o trabalho do professor e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em relação à produção realizada. A apresentação da situação, como o nome já diz, é a apresentação da tarefa de expressão oral ou escrita que deverá ser realizada. A primeira produção será uma espécie de termômetro para o professor, que terá noção dos conhecimentos prévios dos estudantes e, a partir dessa noção, ajustará as atividades às necessidades reais do grupo, naquilo que são capazes de realizar e nos conhecimentos que devem adquirir. Os módulos são o caminho percorrido para o trabalho sistematizado dos gêneros, atividades e tarefas que possibilitam o acúmulo de experiências e conhecimento sobre o gênero trabalhado. Já a produção final consiste na prática dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e também serve como instrumento

avaliativo do trabalho do professor, identificando pontos positivos e o que deve ser melhorado ao longo do processo.

Baseada na proposta da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), associa a construção dessa proposta à própria construção do Produto Educacional proposto nesta pesquisa. Os autores atentam para que, na medida do possível, as sequências didáticas sejam propostas no âmbito de um projeto de classe; dessa forma, tornam-se atividades de aprendizagens significativas e pertinentes. O Produto Educacional proposto foi desenvolvido a partir da oficina “Contando Histórias de Mulheres Brasileiras”, cuja temática inicial foi levantada pela pesquisadora; dessa maneira, a apresentação da situação mostrou para os estudantes inscritos as abordagens de personagens femininas brasileiras em seu tempo histórico e, além do trabalho de leitura e pesquisa dessas personagens, a produção caminhou para um gênero oral específico, o *podcast*. Em um primeiro momento, foi necessário que os estudantes compreendessem da melhor forma possível o gênero que seria trabalhado/abordado, para quem se dirigia e com que intencionalidade. Dessa maneira, pudemos delimitar juntos os conteúdos que foram produzidos.

A primeira produção ocorreu após a escolha da primeira personagem a ser trabalhada, cujas pesquisas iniciais foram realizadas pelos estudantes individualmente. Quando trouxeram seus relatos de pesquisa, eu, como pesquisadora, tive contato com os modos de produção, elaboração e conhecimentos prévios desses estudantes. Nós, então, coletivamente construímos o caminho a partir daquilo que os estudantes elegeram como as temáticas mais importantes para a construção do nosso *podcast*. Observamos o que era primordial para essa atividade, quais tópicos teriam destaque e em quais assuntos eles precisariam se aprofundar. Aos poucos, observou-se um maior envolvimento dos alunos com o trabalho; cada personagem despertava determinadas curiosidades e as fontes de busca foram se ampliando ao longo de todo o processo. O envolvimento dos discentes foi explicitamente maior quando se sentiram envolvidos por suas dúvidas, indagações e ideias. Valorizar o que tinham para dizer, antes e depois das pesquisas, fez com que eles se sentissem importantes no que estávamos construindo.

A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar, se necessário, seu ensino (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 87).

O trabalho desenvolvido a partir desse delineamento inicial já se constituiu nos nossos módulos de trabalho: as conversas coletivas, a construção do diário de bordo, a escolha do que

foi levado como conteúdo para a gravação do *podcast* e todas as trocas envolvidas nesse processo. “O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 88). A variedade de propostas para essa etapa da produção é importante, pois possibilita aos estudantes acessarem, a partir de diferentes vias, o trabalho com o gênero proposto. Dessa forma, os alunos adquiriram as noções e os instrumentos necessários para que tivessem maior sucesso nas aprendizagens propostas.

A gravação do *podcast* configurou-se na produção final de cada módulo de estudo, e conseguimos gravar um episódio para cada personagem feminina escolhida. A finalização de cada sequência de estudos teve, no *podcast*, a materialização das aprendizagens dos estudantes, sua expressão como produtores de conteúdo e também como um instrumento de verificação para a pesquisadora avaliar o trabalho que foi desenvolvido, bem como realizar os ajustes necessários.

Trazer esse modelo de trabalho para a sala de aula e oferecer ferramentas para que nossos estudantes entendam o gênero oral como importante instrumento de comunicação e poder na sociedade atual pode contribuir para uma percepção mais crítica, da parte deles, para as informações que recebem e transmitem na sociedade. Para ilustrar essa ideia, trago uma fala de Ailton Krenak, transcrita por mim de um vídeo do Instagram @povosindigenas:

A memória é a consciência crítica. A ausência dessa memória deixa a gente refém de qualquer discurso manipulador. Ao invés de você ouvir uma mensagem e analisar ela criticamente, você adere a mensagem automaticamente no sentido afetivo e emocional e tal. Você põe uma música de fundo bem boba e umas imagens bem assim... carente, e aí você já leva uma enxurrada de otário atrás. É assim que fazem a manipulação de memória também, né rs. É terrível... enxergar isso dói, te faz ficar muito crítico e encurta muito a paciência (KRENAK, 2023).

A sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) se adere a esta pesquisa no sentido de contribuir para a emancipação dos sujeitos, uma vez que contribui para uma construção mais crítica do conhecimento dos estudantes, disponibilizando ferramentas para expressar as aprendizagens, formular e reformular as ideias a partir delas e analisar, de modo mais crítico, aquilo que se produz a partir dos gêneros orais e se espalha na sociedade. Essa é a costura que o gênero oral traz para esta pesquisa, associada à literatura para o ensino de História nos Anos Iniciais.

4 Metodologia

O presente projeto de pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, pois busca investigar e compreender o fenômeno estudado no contexto natural e a partir da perspectiva dos participantes da investigação (Bogdan; Bilken, 1994). A pesquisa qualitativa tem por finalidade compreender o significado que acontecimentos e interações têm para pessoas em determinadas situações sociais. Nesta pesquisa, espera-se, então, apreender os sentidos que os estudantes que participaram da oficina “Contando Histórias de Mulheres Brasileiras” construíram durante as práticas compartilhadas e a construção do Produto Educacional. Como caminho metodológico para este estudo, optamos pela pesquisa-ação, que tem como foco a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos juntos, de modo colaborativo (Thiollent, 1986, p. 20).

4.1 Tipo de pesquisa

A investigação qualitativa é uma abordagem que apresenta grande potencial para compreender os diversos aspectos que permeiam a vida educativa. Suas características, tais como o aspecto descritivo, a busca e a construção dos dados tendo como fonte o ambiente natural, fazem da abordagem qualitativa um caminho fértil para diversos pesquisadores e pesquisadoras que se proponham a entender os processos educacionais e as percepções dos atores no contexto em que interagem.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49).

Outro aspecto que caracteriza a abordagem qualitativa é a importância do significado. “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, (...) com aquilo que se designa por perspectivas participantes” (Bogdan; Biklen, p. 50). Tripp (2005) aponta que a metodologia da pesquisa-ação é considerada um sistema aberto, pois, embora haja um planejamento prévio, diferentes rumos podem ser tomados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa em função das demandas encontradas. Thiollent (1986) afirma que na pesquisa-ação há um ponto de partida,

que é a fase exploratória, e um ponto de chegada, referindo-se à divulgação dos resultados. Contudo, no ínterim entre um e outro haverá uma multiplicidade de caminhos em razão das diferentes situações diagnosticadas ao longo do processo. Neste trabalho, a escolha por essa metodologia se relaciona com a troca ativa que a pesquisadora e os estudantes compartilharam no decorrer das trocas dialógicas acerca da literatura apresentada, dos conhecimentos históricos adquiridos e da produção de conhecimentos a partir da valorização da oralidade.

Thiollent (1986, p. 25) sustenta que “(...) pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”. Com a pesquisa-ação, o pesquisador busca modificar a realidade de dado contexto, desempenhando papel ativo na realidade dos fatos observados. “A participação das pessoas implicadas no problema investigado é absolutamente necessária” (Thiollent, 1986, p. 21), haja vista o caráter dinâmico e o efetivo potencial transformador sobre uma realidade apresentada. Assim, é a dinâmica de relacionamento entre pesquisador e situação pesquisada, bem como suas demandas, que definem efetivamente o curso da pesquisa.

Evidencia-se, assim, a adequação da metodologia proposta com base no contexto da pesquisa e nas reflexões aqui apresentadas. A pesquisa-ação tem caráter reflexivo, assim como objetiva estimular a autonomia, a busca de soluções coletivas para a mediação de situações de conflito, o desenvolvimento de práticas cidadãs e o empoderamento dos sujeitos por meio da construção dialógica de saberes (Toledo; Jacobi, 2013).

4.2 Caracterização do Campo de Estudo e Forma de Ingresso em Campo

O campo de estudo foi o *Campus* Humaitá I, do Colégio Pedro II. Localizado no município do Rio de Janeiro, atende estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cuja faixa etária predominante compreende dos 6 aos 11 anos.

A intervenção realizou-se a partir da oficina “Contando Histórias de Mulheres Brasileiras”, oferecida no turno da tarde para os estudantes cuja escolaridade realizava-se no turno da manhã. A proposta consistiu em apresentar o projeto ofertando, depois disso, doze vagas, que foram ocupadas por estudantes dos 4º e 5º anos. Ao longo da oficina, o número de estudantes oscilou. Nas primeiras duas aulas, apenas cinco estudantes ingressaram para a realização da atividade. No entanto, a propaganda entre eles teve efeito positivo (tratarei desse tópico mais à frente, na análise dos dados) e encerramos a oficina com quatorze alunos participantes, ultrapassando, inclusive, o número inicial de oferta de vagas pretendido. O

modelo escolhido, em formato de projeto, já é uma prática pedagógica do *campus*, de maneira a criar possibilidades de aprendizagem para nossos estudantes no contraturno da escolaridade. Tal formato tem se mostrado positivo e bem-recebido pela comunidade escolar.

A proposta da pesquisa foi apresentada aos pais dos discentes com o objetivo de explicar as etapas do estudo e sensibilizá-los para a importância da atividade de pesquisa do professor e das abordagens que vislumbram a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Foi criado, também, um grupo de *WhatsApp* com os responsáveis pelos estudantes para facilitar a comunicação, estabelecer relação e explicar quaisquer dúvidas. Após a explicação sobre o projeto, os responsáveis receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para que o assinassem. Já os alunos, que receberam informações sobre a proposta da oficina no ato da inscrição, também tomaram conhecimento das informações referentes à pesquisa, sendo solicitada a eles a assinatura do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE).

4.3 Instrumentos de Geração de Dados

As pesquisas qualitativas têm como características a possibilidade de utilizar uma grande variedade de procedimentos e de instrumentos de geração de dados, a diversidade e a flexibilidade. Triviños (1987) destaca que, entre métodos e técnicas utilizados pelo pesquisador qualitativo, aqueles que ressaltam a importância da pessoa que fornece a informação são os mais utilizados.

Thiollent (1986) orienta que, na pesquisa-ação, quando trabalhamos com um grupo reduzido de participantes, podemos realizar as discussões de forma mais coletiva, estruturando o grupo para isso. Entendendo que estamos pesquisando a realidade de um espaço específico e em um contexto de oficina, o que torna a abordagem mais íntima aos estudantes, foi possível encaminhar nossas discussões e trocas para um contexto de coletividade. Pretendeu-se criar possibilidades para a criação desse espaço coletivo e que ele pudesse ampliar nossas vivências a partir da intervenção dos estudantes nas propostas. Por mais que seja necessário ter uma estrutura que encaminhe a pesquisa, ao trazer os discentes para o centro dela, eles também se tornam participantes nessa estruturação. Para implementação, acompanhamento e avaliação do projeto, elencamos algumas estratégias metodológicas que estão em consonância com essa estruturação. São elas:

Etapas da pesquisa:

1) Realização da oficina:

Os encontros da oficina tiveram a seguinte estrutura:

Tabela 1 – Estrutura da oficina

	Na oficina	Tarefa para casa
Encontro 1	Conversa inicial	Pesquisa sobre a personagem escolhida
Encontro 2	Diário de bordo	Criar tópicos sobre as informações estudadas que fossem mais relevantes
Encontro 3	Estruturação do <i>podcast</i>	Estudar o roteiro para gravação do <i>podcast</i>
Encontro 4	Gravação do <i>podcast</i>	

Fonte: A autora, 2024

a) Roda de conversa inicial

Iniciamos a oficina através da escuta. Ainda que a estruturação de um roteiro seja necessária para o encaminhamento das questões pretendidas, ele se apresentou como um ponto de partida para iniciar a conversa com os estudantes participantes. Inicialmente, os alunos foram ouvidos acerca de suas impressões/ideias iniciais sobre o ensino de História. O que pensam a respeito da disciplina? No que as questões aprendidas contribuem em suas vivências cotidianas? Quais são suas afinidades com a disciplina? O que não gostam ou poderia ser diferente nas aulas ministradas?

Essas questões foram utilizadas como aporte inicial para as reflexões seguintes. Compreender o lugar do ensino de História para esses estudantes foi fundamental para o andamento da pesquisa, já que pretendíamos melhorar a relação de alunas e alunos com as aulas dessa disciplina, de modo a impactar positivamente suas aprendizagens.

Após a abordagem sobre a relação dos estudantes com o ensino de História, apresentou-se a estrutura da oficina, de modo que eles pudessem entender o caminho a ser percorrido juntos. A abordagem literária definida pela pesquisa foi o protagonismo das mulheres na construção histórica do nosso país, valorizando suas contribuições e problematizando os apagamentos que essas narrativas sofreram ao longo do tempo. Os participantes foram instigados a pensar como compreendem o papel da mulher na sociedade brasileira a partir do contato com o livro literário “Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil”, de autoria de Duda Porto de Souza e Aryane Cararo (2017). A dinâmica funcionou em etapas, que foram da escolha da personagem a ser estudada até a gravação do *podcast*:

- (1) Escolha da personagem histórica a ser abordada
- (2) Pesquisa sobre a personagem
- (3) Inserir os dados da pesquisa no diário de bordo
- (4) Elencar os assuntos que serão destacados no *podcast*/estruturação do gênero oral
- (5) Gravação do *Podcast*

b) Diário de bordo:

Após a etapa de apreciação literária, os estudantes foram incentivados a realizar suas pesquisas também de modo individual, de forma a trocar experiências e informações sobre a personagem escolhida. É importante destacar que, à luz do referencial teórico desta iniciativa, a pesquisadora buscou problematizar essas escolhas.

O diário de bordo caracterizou-se como um instrumento de registro das impressões e das descobertas dos estudantes, bem como de acompanhamento dessas aprendizagens. A forma como esses registros foram realizados foi de escolha dos estudantes, tendo como premissa a coletividade delas. Textos, frases, palavras, desenhos, recortes, cada personagem foi desabrochando ao longo dos nossos encontros. O diário de bordo coletivo tornou-se fonte de aprendizagem, pesquisa e ensino para este trabalho.

c) *Podcast*:

O *podcast* “Mulheres Extraordinárias que marcaram o Brasil”, cujo nome foi escolhido coletivamente pelos estudantes participantes da oficina, através de votação, apresenta-se como fruto das descobertas realizadas ao longo dos nossos encontros. Durante as pesquisas realizadas

e a criação do diário de bordo, os estudantes também se preparavam para a gravação do *podcast*. Para isso, foi necessário pesquisar, anotar informações e selecionar dados que foram escritos para a estruturação do *podcast*. Todas essas etapas, anteriores à gravação, foram fundamentais para a gravação em si.

Pretendeu-se valorizar a oralidade dos estudantes, mas sem restringir essa abordagem apenas à oralidade informal. Para a gravação dos *podcasts*, os discentes destacaram as informações que consideraram mais importantes nas pesquisas realizadas e trabalharam juntos no desenvolvimento das etapas que foram necessárias para sua criação e gravação. A partir da realização das investigações e do objetivo pretendido, que foi produzir conteúdo para nosso *podcast*, foi necessário pensarmos de que forma nossa comunicação seria realizada, com quem nos comunicaríamos e com qual/quais intencionalidade(s). Essas e outras reflexões foram necessárias para o desenvolvimento dessa etapa do projeto.

- d) Criação de um mural para exposição dos trabalhos realizados na Semana Pedagógica do colégio:

Esta etapa tem um significado muito especial para o que se tornou um “fechamento” da nossa pesquisa, pois foi pensada pelos estudantes. Ao longo das construções por eles elaboradas, foi se tornando evidente a necessidade que tinham de mostrar suas produções. Eles revelaram animação com as descobertas e até mesmo certa vaidade em mostrar o que estavam criando. Pressuponho que a necessidade de compartilhar também esteja conectada às demandas de compartilhamento que vivemos hoje em sociedade. A ideia de criar conteúdo apareceu bastante nas falas deles, no entanto, foi se tornando algo genuíno; e, de fato, tornar público os estudos realizados era uma forma de também entusiasmar os demais alunos a refletir sobre o assunto.

O mural foi montado por eles a partir de tudo que já vinha sendo elaborado, ou seja, nada foi criado para aquela exposição. Ela foi tomando forma ao longo do processo. Apesar de não ter sido uma intenção inicial da pesquisadora, foi incorporada através das percepções dos estudantes, processo fundamental em uma pesquisa qualitativa com metodologia da pesquisa-ação – intervir no cotidiano daqueles meninos e meninas a partir de uma demanda deles. Tal realização se tornou muito importante para as análises aqui levantadas e, mais do que isso, foi a concretização do envolvimento dos discentes a partir de seu envolvimento social com a temática específica proposta e da valorização de sua oralidade.

2) Produção do Produto Educacional

Para acompanhar as etapas da pesquisa, foram feitos registros fotográficos, escritos, gravações em áudio da roda de conversa inicial e das dinâmicas e momentos de trocas entre os estudantes que favoreceram a compreensão, por parte da pesquisadora, do desenvolvimento das possíveis aprendizagens realizadas pelo grupo. Além disso, a investigadora também desenvolveu um diário de bordo, realizando anotações, apontamentos e percepções relativas às dinâmicas da oficina, bem como às relacionadas ao desenvolvimento dos alunos. Ambos os recursos foram utilizados para a coleta de dados e para a realização das análises que serão posteriormente aqui apresentadas. Ademais, também foram importantes recursos para a construção do Produto Educacional desta pesquisa.

O “Caderno de Possibilidades: pelo ensino de uma História outra”, sobre as etapas da gravação do *podcast* desenvolveu-se através da descrição das etapas realizadas na oficina, bem como das análises realizadas pela pesquisadora com base em sua coleta de dados.

4.4 População e Amostra

A população deste estudo foi composta pelos estudantes matriculados nas turmas de 4º e 5º anos, no *Campus* Humaitá I, do Colégio Pedro II, no ano de 2023. O critério adotado para escolha da população e amostra considera algumas especificidades do trabalho realizado nesses anos de escolaridade das séries finais do ciclo dos Anos Iniciais. Nesse sentido, a amostra deste estudo foi composta por quatorze alunos que se inscreveram na oficina “Contando Histórias de Mulheres Brasileiras”, ou seja, que demonstraram interesse pelas abordagens do projeto. As vagas oferecidas estavam restritas aos discentes do turno da manhã, uma vez que as aulas foram realizadas no contraturno de sua escolaridade.

4.4.1 Critérios de inclusão

Por critérios de inclusão, elencam-se estudantes matriculados nos 4º e 5º anos dos Anos Iniciais, do turno da manhã, do *Campus* Humaitá I do Colégio Pedro II, que demonstraram interesse em participar da pesquisa, inscrevendo-se na oficina “Contando Histórias de Mulheres Brasileiras” e cujos responsáveis autorizaram a participação.

4.4.2 Critérios de exclusão

Por critérios de exclusão, elencam-se os demais estudantes dos anos de escolaridade em questão, 4º e 5º anos, alunos cujos pais não quiseram mais que suas crianças participassem ou ainda que, por algum motivo, desistiram de participar.

Foto 1 – Estudantes produzindo diário de bordo



Fonte: A autora, 2024

5 Análise de dados

Conforme descrito anteriormente, como instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa os estudantes participaram de rodas de conversas, gravações de áudios de suas interações e pesquisas realizadas, criação de um diário de bordo coletivo – que se tornou um mural para a Semana Pedagógica do colégio – e gravações do *podcast* “Mulheres extraordinárias que marcaram o Brasil”. Ao longo dessas relações interativas, muitas curiosidades e questionamentos dos estudantes se tornaram objetos de novas análises. O material recolhido é muito rico para novas reflexões e desdobramentos acadêmicos. A fim de traçar um caminho metodológico para a pesquisa realizada e melhor organizar as ideias e percepções da pesquisadora que serão aqui explanadas, dividirei esse percurso em quatro etapas, sendo elas:

- 1) A estruturação da pesquisa e as questões para sua implementação;
- 2) A estruturação da oficina e o engajamento das crianças;
- 3) O desenvolvimento da oficina e as pesquisas realizadas;
- 4) As produções dos alunos: diário de bordo, mural e *podcasts*.

5.1 A estruturação da pesquisa e as questões para sua implementação

A pesquisa aqui apresentada foi pensada inicialmente para ser desenvolvida em sala de aula, em uma turma de 5º ano dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II, no *Campus* Humaitá I. No entanto, a proposta nem saiu do papel, revelando a dificuldade que ainda temos para o trabalho com projetos em sala de aula.

Exercendo meu direito enquanto docente dessa instituição, consegui afastamento para estudos em meados do mês de abril do ano de 2023, o que me afastou momentaneamente de minhas atividades docentes em sala de aula. Ao deixar de ter a “minha” turma para realizar a pesquisa, a entrada nas turmas passou a se apresentar como uma tarefa quase impossível.

O modelo de trabalho por projetos é uma questão que já vem sendo discutida no meu *campus* de trabalho há algum tempo. Meu ingresso na instituição deu-se no ano de 2019, e no momento de minha chegada essas trocas já ocorriam entre o corpo docente, buscando adaptar o trabalho realizado para o modelo de uma pedagogia de projetos. Em geral, no começo de cada ano, institui-se um tema “guarda-chuva”, que seria o fio condutor das escolhas de cada grupo

de estudantes. Tivemos percalços nesse período, como a pandemia de Covid-19, que paralisou nossas vidas e projetos institucionais. No entanto, não vejo que a questão para a não realização dessa proposta de trabalho esteja conectada aos desafios atuais da educação no Brasil, especialmente no pós-pandemia. Naquele momento, essa já era uma questão para o *campus*, e ousou dizer que para o nosso departamento. Todavia, pretendo focar essa análise sob o ponto de vista apenas do *Campus Humaitá I*.

Voltando para o desenho inicial pretendido pela pesquisa, a ideia de levar um projeto para sala de aula com uma proposta voltada para disciplina de História foi provocativo e, justamente, o intuito de grande parte do trabalho que foi aqui realizado. O Mestrado Profissional é certamente a oportunidade que temos de nos debruçarmos sobre os estudos daquilo que nos inquieta em nosso fazer em sala de aula, e poder realizá-lo nela é um grande desafio. Não ter minha turma naquele momento foi prejudicial para a realização do trabalho com um grupo maior de estudantes.

Porém, não avalio que esse tenha sido o maior dos problemas. A princípio, o que eu ouvia de maneira informal de algumas colegas e da direção pedagógica é de que o tempo estava curto e havia muitos conteúdos nessas séries a serem dados. Por isso, ceder tempo para minhas entradas nas salas com essa temática muito específica prejudicaria o andamento dos conteúdos que seriam cobrados nas avaliações posteriores. Nos Anos Iniciais, só temos provas a partir do 4º ano. Antes disso, as avaliações são feitas de maneira processual e são emitidos, além de conceitos para cada estudante de acordo com objetivos específicos alcançados, pequenos relatórios de aprendizagem. Então, o fato de nessas séries existirem testes e provas pode limitar o trabalho a ser realizado, uma vez que esses modelos avaliativos pré-estabelecem o que cada aluno precisa ter aprendido. Outro fator é que trabalhar por projeto, em geral, é visto como um trabalho a mais. Em outras palavras, entende-se que seja preciso cumprir os conteúdos pré-estabelecidos no currículo e que os projetos seriam algo à parte, aumentando assim a carga de trabalho e de conteúdos para estudantes e docentes.

Existem muitas camadas que podem ser analisadas aqui. Acredito que poderiam até gerar estudos a nível de doutoramento sob o ponto de vista do currículo de História. No entanto, tomarei como caminho o levantamento de questões, uma vez que esse não foi especificamente meu objeto de trabalho, mas sim perguntas que ficaram a partir da pesquisa. Qual o nível de importância que estamos dando para a disciplina de História em nosso *campus*? Será que projetos com disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática teriam a mesma dificuldade de se arranjam aos conteúdos ministrados? Será que estamos pensando de forma reflexiva sobre

o que de fato é trabalhar por projetos e essa seria a real dificuldade para a implementação do trabalho?

Nesta pesquisa, os estudantes foram submetidos logo de início a uma temática específica. Pensar o papel da mulher na sociedade brasileira a partir de leituras sobre a vida dessas mulheres seria o *start* para uma série de ideias e interesses que poderiam vir a surgir e surgiram. Estamos falando aqui de um estudo micro, que precisou ter um caminho muito bem estruturado a fim de recolher dados para as reflexões aqui levantadas em um período específico, já que se tratou de uma pesquisa de mestrado. No trabalho em sala de aula durante um ano letivo é preciso planejar e ter objetivos e pontos de chegada que não podemos perder de vista. Entretanto, poderíamos pensar estratégias para trabalhar os conteúdos daquela série dentro de uma temática de projetos.

Trarei um exemplo mais direto do que estou querendo levantar. Ao buscarmos os pontos nodais, que nesse caso seria o currículo mínimo da série de Estudos Sociais (História e Geografia) do 4º ano temos, por exemplo:

Quadro 1 – Currículo mínimo da série de Estudos Sociais

Caracterizar a organização social e político-administrativa da cidade do Rio de Janeiro, relacionando-a com os demais municípios do Estado do Rio de Janeiro, focalizando:

- a população;
- a cidadania: direito e deveres;
- as necessidades e problemas (saúde, educação, água, esgoto, luz, transporte, segurança, etc...)
- as organizações da população (profissionais, culturais, organização de moradores)

Fonte: A autora, 2024

Esse é apenas um dos tópicos dos pontos nodais pretendidos para esse ano de escolaridade, que facilmente se conecta a outros no documento descrito. É possível buscar entre os estudantes caminhos para temáticas que estejam dentro desse tópico e que possam ser estudadas respeitando suas demandas. Ou seja, procurar um ponto em comum entre o que precisa ser oferecido como possibilidade de conhecimento e o que os estudantes realmente gostariam de estudar sobre ele.

O processo de escolha a partir de levantamento de temas, pesquisas e defesa por parte dos estudantes (ou grupos deles) para o estudo já faz parte do conteúdo. Não se perde nada

quando se incentiva o aluno a pesquisar aquilo que quer estudar, pelo contrário. É possível trabalhar com o método científico, organizar pesquisas e possibilitar diferentes letramentos para a escolha do projeto que vai acontecer. Nos Anos Iniciais, temos muito mais liberdade para trabalhar com os conteúdos de História. As noções de tempo, espaço, sociedade, religiosidade etc. podem ser introduzidas por letramentos diversificados sobre essa sociedade, de acordo com as temáticas escolhidas. Portanto, quando trabalhamos com projeto, não estamos fazendo algo a mais do que ministrar os conteúdos; todas as etapas que realizamos em um projeto já é conteúdo e podem se tornar muito mais significativas para alunas e alunos, uma vez que não foi um conhecimento imposto, mas sim construído

Construir os caminhos que serão percorridos nos projetos propostos em conjunto com os estudantes pode contribuir para uma aprendizagem significativa à medida que os estudantes se conectam de maneira mais pessoal com seu objeto de estudos. Freire (2015) nos convida a refletir sobre esse engajamento dos alunos, especialmente ao vincular o objeto de estudo à realidade do discente. Nesse caso, estamos falando de realidades diversas, mas que podem estabelecer relações ao se juntarem para essas escolhas.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 2015, p. 33).

Quando passei a desenhar a realização da pesquisa para fora da sala de aula como uma oficina oferecida em contraturno para um grupo específico de estudantes, não encontrei nenhuma dificuldade, uma vez que tive todo o apoio e suporte da direção, bem como dos profissionais técnico-administrativos que trabalham na organização da escola. Então, a dificuldade era entrar em uma sala de aula específica, haja vista que desloco para algo mais individual o campo de possibilidades que se abre. Entendo aqui toda a dinâmica da escola, mas exatamente por compreender que estamos em um espaço que incentiva esses estudos, deveríamos pensar em uma maior facilidade para que essas pesquisas pudessem ser realizadas dentro das salas de aula da escola. Penso que se eu, como profissional que já atuo na instituição e nesse *campus*, enfrentei essas questões, um pesquisador de fora poderia até desistir de realizar seus estudos nesse espaço.

O formato da oficina foi fruto de uma estratégia criada ao longo do processo para me adequar às necessidades da pesquisa; mas não tomo como prejuízo para os estudos que foram

realizados. É possível levar grande parte das ideias aqui trabalhadas para a sala de aula; no entanto, acho importante e até significativo apontar essas questões porque revelam exatamente as indagações que já vínhamos tratando como coletivas e que geraram insatisfação em alguns docentes. A dificuldade de trabalhar de forma mais integrada é uma questão para os professores do *campus* Humaitá I, do Colégio Pedro II. O trabalho por projetos sempre é levantado como desejo e possibilidade, mas em geral não conseguimos realizá-los. Além disso, a importância exacerbada que se dá aos métodos de avaliação convencionais (testes e provas), a partir do 4º ano, passa a engessar o trabalho realizado nas séries.

5.2 A estruturação da oficina e o engajamento das crianças

Ao estabelecer que a pesquisa se desenvolveria através da aplicação de uma oficina, o primeiro passo foi realizar a divulgação entre os estudantes. Iniciei as conversas com as turmas no começo do mês de agosto. Entrei algumas vezes nas salas de aula, por breves momentos, para convidá-los a participar. Informei o tema da oficina, o objetivo – estudar determinadas mulheres brasileiras –, realizar pesquisas e posteriormente gravar um *podcast* sobre cada uma das personagens examinadas. Informei também que se tratava de uma pesquisa de mestrado e, portanto, ao ingressar na oficina, estariam contribuindo para a investigação. Coloquei as fichas de inscrição na oficina na biblioteca da escola; essa já é uma prática dos demais profissionais que oferecem oficinas em contraturno, logo, algo do conhecimento das crianças, o que facilita a logística das inscrições.

Em um primeiro momento, muitas crianças verbalizaram o desejo de participar, mostrando-se animadas com a proposta da temática abordada. Porém, essa animação inicial não necessariamente se transformou em inscrições efetivas. As crianças simplesmente não se lembravam de entregar a inscrição assinada pelos responsáveis ou não compreendiam que ela se daria depois do horário escolar, o que demandaria uma organização familiar para que pudessem participar. Compreendendo que essa não era a melhor abordagem e que o tempo para iniciar a oficina e, por conseguinte, a pesquisa, estava passando, pedi para o grupo de professoras de 4º e 5º anos do turno da manhã me auxiliar com as inscrições. Além disso, deixei uma folha com cada criança. Esse processo inicial foi bem difícil e meu distanciamento do espaço físico da escola no cotidiano foi um fator negativo, pois a organização não dependia apenas de mim.

Iniciar a oficina foi a melhor estratégia para convidar os estudantes a participar. Começamos com cinco crianças inscritas, todas meninas. A partir daí, houve uma mobilização

muito espontânea por parte delas que mexeu com os demais colegas de classe. As cinco meninas inscritas inicialmente, três do 4º ano e duas do 5º ano, mostraram-se indignadas no primeiro encontro com a quantidade reduzida de estudantes e, mais do que isso, com o fato de nenhum menino ter se inscrito para participar. Entre elas, combinaram de se mobilizar para que outros alunos se inscrevessem. Ao longo das duas semanas seguintes, passei a ir mais vezes da semana à escola, além do dia estabelecido para a oficina, compreendendo que minha presença física também poderia ser convidativa à participação de outras alunas e alunos nas aulas. Passei, então, a ser abordada por discentes que já me conheciam, muitos tinham sido meus alunos no 3º ano, justificando-se do porquê não participariam da oficina. Além de indicarem a impossibilidade de horário, passei a receber nas justificativas de que não “pegava bem” para eles, meninos, inscreverem-se em uma oficina de “mulherzinha”. Outros disseram se interessar, mas tinham medo de serem “zoados” pelos amigos.

Essas falas revelam o quanto falar sobre o feminino pode gerar incômodo e estranheza, mesmo sendo um tema importante para abordar na escola, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. Acredito que muitas dessas falas venham de experiências que esses meninos trazem de espaços externos ao escolar. Separar o que é “coisa de meninas e meninos”, reduzir o feminino a coisa de “mulherzinha”, entre outras expressões e situações pejorativas, infelizmente ainda é um movimento social e nós, mulheres, precisamos ser resistência a todo momento para nos mantermos vivas. A pressão que uns exercem sobre os outros através do medo de ser “zoados”, ainda que esteja fazendo algo que goste, vem do medo do julgamento alheio, que é o julgamento social.

Com a realização da oficina alocada fora das aulas de uma turma regular, não pude realizar intervenções mais diretas com os grupos de estudantes e passei a conversar com aqueles que se direcionaram a mim, pedindo para que refletissem sobre essas falas e o quanto elas eram problemáticas. Naturalmente, esses assuntos passaram a fazer parte de nossas aulas na oficina. Acredito que realizando essas atividades em sala de aula, as intervenções poderiam ter sido melhores, uma vez que abrangeriam mais estudantes. Fato é que toda essa mobilização, esse falar sobre a oficina passou a trazer mais estudantes para conhecê-la. Tivemos um fluxo de alunos que veio apenas conhecer, entre meninos e meninas. No entanto, as garotas acabavam ficando; já entre os meninos, o movimento de idas e vindas foi maior e grande parte não permaneceu. Vinham a uma ou duas aulas, mostravam-se participativos e interagiam muito bem com as propostas, mas não ficavam. Ao término da oficina, aproximadamente vinte estudantes passaram por nossas aulas, mas apenas doze ficaram a maior parte do tempo; cinco meninos (dois do 4º ano e três do 5º ano) e sete meninas (quatro do 4º ano e três do 5º ano).

Uma vez estruturada, a oficina teve um fluxo maior de estudantes entrando e saindo no início das atividades; considerei esse movimento importante tanto para a divulgação da oficina, quanto para a própria mobilização que ela causou entre os discentes. No entanto, após o quarto encontro foi necessário romper com esse fluxo, primeiro porque estava impedindo o desenvolvimento das atividades, pois, como muitas eram realizadas em grupo, quem não voltava deixava sua parte sem terminar, e segundo porque, como muitos não devolviam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis, isso me impedia de realizar alguns dos registros necessários para a coleta de dados.

Acredito que a mobilização dos estudantes tenha sido muito positiva, revelando interesse pelo estudo de temas sociais importantes. As crianças sentem interesse em conversar e estudar sobre questões sociais que atravessam suas existências. Aqui, falamos sobre a importância histórica da mulher na sociedade, mas tínhamos outros tantos temas relevantes para serem abordados. Mexer com propostas como essa mobiliza os estudantes, desperta a curiosidade e faz com que discutam o assunto. Uma vez que passam a tratar o tema, têm a oportunidade de refletir. Os discentes que não realizaram a oficina por considerarem coisa de “mulherzinha” ou tiveram outras falas problemáticas sobre o assunto reproduzem aquilo com que têm contato no cotidiano. Porém, em todas as trocas que foram realizadas, mostraram-se disponíveis a ouvir e refletir sobre suas ideias.

A construção de sentido no processo da história ensinada é a ação que mais consome esforços dos professores e encaminha seus atos. Tendo essa afirmação como base, as práticas de letramento na história ensinada são contingenciadas por essa prerrogativa. Desse modo, oralidade, leitura e escrita na disciplina escolar história são meios pelos quais o professor constrói sua narrativa/argumentativa, buscando estabelecer uma relação entre presente-passado-futuro, tecendo suas explicações e construindo o sentido histórico do ensinado (Azevedo, 2015, p. 136).

Acredito que a realização de um trabalho como esse, de forma mais ampla, possa gerar reflexões e aprendizagens muito positivas para os estudantes. O ensinado não deve só levar em consideração o que estabelecemos como importante os alunos saberem, o que na maioria das vezes carrega a prerrogativa da realização de algum tipo de avaliação que estabelecerá uma hierarquia de saberes, qualificando os discentes como mais ou menos habilitados. É sabido que a discussão aqui proposta não é essa, e também que não vislumbrar as avaliações com as quais eles terão contato ao longo da vida escolar e, inclusive, para entrar em um espaço como o Ensino Superior, seria romântico e até imprudente. No entanto, como afirma Azevedo (2015), é necessário que o ensinado tenha sentido, e entendo que esse sentido não deva ser aquele que

auxilia o estudante a apenas realizar uma avaliação, mas que possibilite um letramento crítico de mundo, reflexões e ideias que auxiliem sua existência como ser histórico. Uma construção de sentido que permitirá que seus conhecimentos extrapolem o ensino de História e estabeleça conexões com as demais disciplinas. Essa é uma das intenções de todo o estudo aqui elaborado, compreender que alunas e alunos não devem ter suas ideias fragmentadas em disciplinas, mas que todas se completam e podem erigir um todo significativo para uma formação ampla.

5.3 O desenvolvimento da oficina e as pesquisas realizadas

A oficina se estruturou a partir do modelo de encontros pensado inicialmente:

Tabela 2 – Desenvolvimento da oficina

	Na oficina	Tarefa para casa
Encontro 1	Conversa inicial	Pesquisa sobre a personagem escolhida
Encontro 2	Diário de bordo	Criar tópicos sobre as informações estudadas que sejam mais relevantes
Encontro 3	Estruturação do <i>podcast</i>	Estudar o roteiro para gravação do <i>podcast</i>
Encontro 4	Gravação do <i>podcast</i>	

Fonte: A autora, 2024

No entanto, os estudantes tiveram liberdade de pensar como poderíamos trabalhar em cada uma dessas etapas.

a) Encontro - Conversa Inicial:

O primeiro encontro do ciclo estabelecido era sempre o que conversávamos sobre a personagem que seria escolhida. O livro de Duda Porto e Aryane Cararo, “Extraordinárias: Mulheres que revolucionaram o Brasil”, ficava à disposição do grupo, que em geral gostava de discutir coletivamente a escolha das personagens. Nesse momento, era perceptível como todos se colocavam de maneira mais espontânea e criativa. Em geral, eles já tinham mulheres em mente para serem estudadas e procuravam no livro se aquela personagem estava lá. Divergiam entre qual delas deveria ser eleita e justificavam as escolhas.

Logo de início, percebi uma tendência pela escolha de personagens que viveram no período colonial. Existia uma clara relação entre suas opções e os conteúdos que estavam aprendendo nas aulas de História, em suas turmas regulares. Suas ideias sobre essas mulheres estavam muito conectadas à ideia de escravização, resistência, mas pouco preocupadas com elas em seus contextos cotidianos de vida. Não foi preciso muito esforço para que os conteúdos das aulas da disciplina se misturassem aos nossos na oficina. Desde o início, já fazia perguntas sobre as aulas de História e a relação deles com a disciplina. Com as dinâmicas que foram estabelecidas, pedi que formalizassem algumas dessas ideias.

Nem todos os estudantes conseguiram formalizar suas percepções sobre o assunto. No entanto, ao perguntar qual era a relação deles com as aulas de História, a grande maioria respondeu que se interessava porque gostava de ouvir histórias. Eles fizeram confusão com as aulas de Literatura, uma das disciplinas do currículo escolar nos Anos Iniciais do Colégio Pedro II. Essa troca ocorreu porque eles não costumam tratar a disciplina de História com esse nome, mas sim Estudos Sociais. Ao explicar e novamente questioná-los sobre essa relação, muitos disseram que gostam porque são bons ouvintes, mas que a matéria é meio “chata”. Foi notado que os discentes sempre se colocavam em uma posição de escuta e, por serem bons ouvintes, consideravam sua relação boa ou mediana com a disciplina. Então, segui perguntando como participavam das aulas, se costumavam apresentar suas opiniões sobre os assuntos abordados ou estabeleciam uma relação de reflexão e diálogo com os assuntos abordados. Abaixo, trago algumas das respostas dadas:

Aluno A: “Escutando e sempre esperando minha vez de falar”

Aluno B: “Não muito boa! Eu sou muito tímida e, às vezes, não consigo falar nas discussões”

Aluno C: “Participo às vezes”.

Aluno D: “Gosto de opinar, mas meus palpites quase sempre estão errados!”

Aluno E: “Eu participo bem, porque eu sempre me interessando pelas aulas de História”

Aluno F: “Participo tirando minhas dúvidas e colocando minhas opiniões.”

Considero as respostas aqui trazidas muito importantes para refletir sobre qual o lugar do ensino de História na nossa escola. Percebe-se que os estudantes se colocam quase sempre como passivos na relação de aprendizagem, considerando positivo serem bons ouvintes e esperando a vez de falar. Não existe uma relação de troca, de construção coletiva dos saberes dessa forma. O aluno que diz gostar de opinar relata que quase sempre seus palpites estão “errados”. Isso revela certo imediatismo na construção desses saberes. Ao trabalharmos com

um projeto ou com uma abordagem específica em que os discentes pesquisam de fato, eles se envolvem com a temática abordada e tem a oralidade valorizada, não apenas no sentido de ter suas falas validadas, mas de se prepararem para a abordagem de um assunto e defenderem seus pontos de vista; estar “certo” ou “errado” não seria o mais importante nem se construíram essas afirmativas de forma tão rápida.

Azevedo (2015) afirma que fazer sentido na história ensinada requer mais do que o conhecimento da história. O professor, ao ensinar, realiza um trabalho parecido com o do historiador ao conectar a realidade que cerca o ensinado ao tempo-espaço para fazer sentido. Entendo aqui que não seja preciso ensinar História nos Anos Iniciais partindo de 1500. Por que não a partir do agora? Por que não analisar o hoje e aí estabelecer conexões com o passado? Sobre o hoje, os estudantes têm o que dizer, estão conectados pela televisão, pela internet, pela vida cotidiana, pelas conversas entre eles e com seus familiares. A linearidade do conhecimento histórico foi uma estratégia criada para organizar os fatos históricos, mas quando estamos, de fato, preocupados com uma aprendizagem para o tempo presente, não precisamos estabelecer o início do caminho, basta partir.

Retomando a relação que os estudantes estabelecem com a literatura abordada durante a oficina, foi necessário intervir para que explorassem mais o livro e percebessem que existiam mulheres de diferentes tempos históricos ali retratadas e que poderíamos buscar mais informações sobre elas. Ao longo das aulas, foi interessante perceber a curiosidade que eles iam desenvolvendo para falar a respeito de ideias feministas. Muitos dos discursos levantados pareciam ser prontos, uma reprodução de falas sem o amadurecimento necessário da reflexão. As crianças revelaram também uma preocupação em discutir o antirracismo e, apesar de esse não ter sido o foco da proposta, naturalmente fomos fazendo trocas e tendo conversas sobre a temática, e compreendendo que mulheres negras e brancas não ocupavam os mesmos espaços nessas histórias. Foi muito interessante acompanhar esse desenrolar.

Foi possível perceber que os alunos revelam interesse sobre temáticas que nos são caras socialmente, mas naturalmente levantam bandeiras a partir de frases já batidas socialmente e que não revelam, de fato, uma profundidade sobre o assunto. É claro que estamos falando de crianças, e não pretendo aqui insinuar que elas não saibam falar acerca desses assuntos; pelo contrário, elas querem aprender. Então, cabe a nós, professores, estimular esse movimento nos grupos que demonstrarem tais interesses e desconstruir as superficialidades.

Sempre que um novo estudo era iniciado, questões vinham junto com essa escolha e acabavam por influenciá-la. As personagens escolhidas foram: Maria Felipa de Oliveira, Marta Vieira da Silva, Dandara e Marielle Franco. Maria Felipa e Dandara acompanharam muito o

movimento dos estudantes de discutir mais sobre o período colonial, algumas crianças relataram em falas importantes que “estudam a mesma coisa no 4º e no 5º ano” e que “só falam de escravidão”. Mais um ponto importante para refletirmos sobre o nosso currículo e sob qual ângulo nossas abordagens estão sendo realizadas – como já levantado anteriormente.

Marta veio a partir das discussões que eles iniciaram sobre a Copa do Mundo feminina, realizada em 2023. O ponto de partida para que o grupo a escolhesse veio do questionamento de uma das alunas, que perguntou por que a escola não tinha promovido uma troca-troca de figurinhas na hora do recreio do álbum da Copa. Não havia crianças colecionando, não houve a mobilização em torno do álbum feminino e, a partir desse questionamento e da diferença na mobilização social que o futebol feminino e o masculino causam, estudar a Marta foi uma das escolhas.

A última escolhida foi uma proposta dos estudantes, que desde o início questionavam o fato de Marielle Franco não fazer parte do livro utilizado. Ao perceber que o livro era de 2017 e, portanto, anterior ao seu assassinato, os alunos sugeriram uma página em sua homenagem. A única intervenção que fiz foi em relação ao tipo de abordagem. Muitas pesquisas trazidas falavam apenas das condições de sua morte, da falta de explicação sobre quem encomendou sua morte, entre outras. Meu pedido foi que descobríssemos mais sobre a vida de Marielle, sobre quem ela era antes da tragédia que a levou e o quanto ela já vinha contribuindo para a sociedade com suas ideias.

Foto 2 – Mural exposto na Semana Pedagógica



Fonte: A autora, 2024

b) Diário de Bordo:

A pesquisadora não tinha um modelo inicial fixo para o diário de bordo. Na realidade, nada ao longo da pesquisa esteve fixo; ter um planejamento inicial adaptável às ideias das crianças sempre foi uma premissa para este estudo. Os alunos tiveram a ideia de desenvolver o diário de bordo através do trabalho com desenhos, tintas, colagem etc. Não foi uma decisão unânime, muitos avaliavam não ter habilidade com desenhos, ou pinturas, ou para estruturar um molde de escrita para as anotações, mas foram incentivados pela pesquisadora e pelos colegas mais animados com a proposta.

Nosso ciclo consistia em escolher uma personagem, pesquisar sobre ela e apresentar ao grupo; essa apresentação era oral, a partir das investigações realizadas. As crianças falavam de forma mais livre sobre o que tinham pesquisado e/ou conversado com os pais ou outros colegas. Inicialmente, as pesquisas foram realizadas muitas vezes na internet; os primeiros *sites* que mostravam alguma informação sobre a personagem estudada eram os escolhidos. Com o avançar da pesquisa, as crianças passaram a ampliar seu leque, acessando mais a biblioteca da escola, consultando as anotações que realizaram nas aulas de História e trazendo ideias e reflexões que realizaram com familiares em casa. As experiências e vivências do outro também começaram a se tornar alimento para nossas explorações.

Quadro 2 – Processo do diário de bordo

escolha da personagem ⇒ pesquisas individuais ⇒ reflexões coletivas ⇒ registro (diário de bordo)

Fonte: A autora, 2024

Foi interessante percebermos que no decorrer da oficina proposta tivemos alguns objetos mediadores da relação dos estudantes com as aprendizagens. A literatura, o ensinado e a oralidade apareceram em destaque ao longo de toda construção metodológica da pesquisa. Neste momento, trago como destaque a questão da oralidade, que se materializa com a gravação do *podcast*, tratado a seguir, mas se constrói ao longo dos processos. À medida que os estudantes ouviam e eram ouvidos, passaram a refletir mais sobre o assunto tratado e, ao trazerem suas concepções para a coletividade, elaboravam melhor suas ideias. Em geral, eles tinham muito o que dizer, mas ou achavam que estava tudo “errado” e tinham vergonha de se expressarem ou, de fato, revelavam dificuldade nessa elaboração. Portanto, trabalhar com foco na oralidade e nas etapas de desenvolvimento do gênero oral foi importante para que nossos

estudantes não apenas se apropriassem dos conteúdos, mas soubessem formular uma sentença, questionar, reivindicar, discordar, enfatizar. Enfim, poderiam utilizar tais conhecimentos dentro e fora do ambiente escolar. Retomo aqui a ideia de Ailton Krenak (2023), já transcrita neste texto, em que afirma que se não temos uma percepção reflexiva sobre as mensagens que recebemos socialmente, passamos a tomar qualquer discurso como verdade absoluta. Se não tenho ferramentas para lidar com a enxurrada de informações que me permeiam socialmente, torno-me uma presa fácil para ideias distorcidas e equivocadas. “O gênero é um instrumento”, como dizem Schneuwly e Dolz (2004, p. 22):

O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. [...] por meio deles, o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo [...] A apropriação do instrumento pela criança (a gênese instrumental, diz Rabardel) pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações.

c) Estruturação do *podcast*:

Essa, sem dúvida, foi a parte mais difícil das etapas da oficina. Escrever foi um grande desafio para o grupo. Os estudantes se articulavam bem oralmente, tinham sempre o que dizer e muitas questões foram levantadas, gerando novas pautas para nossas pesquisas. No entanto, compreender que era necessário organizar a forma como eles se comunicariam oralmente através do gênero *podcast* foi desafiador.

Sempre que a tarefa enviada para casa era organizar tudo que tinham estudado e gostariam de comunicar oralmente, eles se esqueciam de trazê-las. Poucos estudantes tinham esse comprometimento. Era como se, ao escrever, todas aquelas ideias incríveis magicamente desaparecessem. Formalizar aquilo que se pretendia comunicar e trabalhar com eles a importância de organizar o que se pretende comunicar foi um grande desafio. Aqui, as leituras sobre os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) foram fundamentais para essas dinâmicas. “Os discursos são considerados objetos de aprendizagem e instrumento a serviço da aprendizagem, mas são raramente abordados como objeto de ensino” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 40).

Acredito que esta pesquisa tenha sido uma sementinha para outras propostas que envolvam os estudantes em estudos históricos de forma reflexiva, bem como da importância de perpetuar essas aprendizagens. Foi necessário pensar o papel da oralidade em sala de aula,

compreendendo que as atividades que envolvem esse gênero precisam ter um direcionamento para os estudantes. Pensar as etapas da comunicação oral, o que se pretende falar, com qual finalidade e para quem são passos importantes para qualquer atividade de comunicação oral. Em geral, e digo isso porque fiz isso por muitos anos como professora, nos preocupamos com o conteúdo que os estudantes devem comunicar, mas não com a forma. Não ensinamos a forma, a maneira como podem organizar sua comunicação oral, e isso pode influenciar bastante até na maneira como os estudantes enxergam suas aprendizagens. É muito importante que eles comuniquem o que sabem, possam trocar entre eles essas aprendizagens e se entendam não só como aprendizes, mas também como produtores de conhecimento.

(...), a oralidade não é vista como uma habilidade a ser desenvolvida na escola e para sustentar essa tese a justificativa se fundamenta no fato de o estudante chegar ao ambiente escolar com o total domínio da fala; no entanto, contrariamente ao que se pensa, o estudo do oral vai proporcionar o desenvolvimento de habilidades da fala em suas diversas realizações, visando o aperfeiçoamento oral e linguístico dos discentes (Luna; Silva, 2014, p. 33).

Foi necessário trazer mais essa etapa para os momentos de encontro e trabalhar mais a construção coletiva dos textos. Os poucos escritos já trazidos de casa sempre consistiam na base do que se desenvolvia no encontro. A ajuda da professora foi muito importante, fazendo com que pensassem especialmente no que pretendiam comunicar sobre a nova personagem que seria apresentada. Usar diferentes estratégias para esses momentos também oportunizou melhores trocas, textos coletivos projetados para que, juntos, acrescentássemos e corrigíssemos o que fosse necessário. A criação de quadros que seriam apresentados no *podcast*, como perguntas e respostas da personagem, também foram importantes para que segmentássemos essas escritas e mais conteúdo pudesse ser desenvolvido sob diferentes pontos de vista, além dos trabalhos em grupo entre eles, nos quais a professora ia passando e instigando, corrigindo e criando junto com alunas e alunos.

Para os estudantes, esse era o momento “chato”, mas sempre que passavam para a parte de se organizar e distribuir entre eles as falas e realizar ensaios para a gravação do *podcast*, o envolvimento e a participação já mudavam, tornando-os orgulhosos do que haviam desenvolvido. É importante relatar que, para o desenvolvimento dessa etapa, foi necessário mais tempo, o que não estava previsto no momento da esquematização dos encontros. Acredito que, ao desenvolver um projeto como esse em sala de aula, será necessário ainda mais tempo para a etapa de criação e desenvolvimento desses textos.

Foto 3 – Estudantes realizando parte das pesquisas coletivas



Fonte: A autora, 2024

d) Gravação do *podcast*

Naturalmente, gravar o *podcast* era o grande desejo dos estudantes inscritos na oficina. Contudo, percebi que, ao longo dos nossos encontros, eles passaram a se envolverem mais em todo o processo. Aliás, importante destacar que todo esse processo faz parte das etapas da teoria sobre sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Portanto, todo o processo está conectado à criação de conteúdo a partir do gênero oral *podcast*.

A ideia era poder fazer algo que fosse simples e pudesse ser executado por qualquer professor em sala de aula. Utilizei meu aparelho celular, a forma mais prática que encontrei de realizar as gravações. Em um primeiro momento, utilizei a gravação de áudio do *WhatsApp* para gravar as rodas de conversa que servem aqui de elemento para as análises da pesquisadora; esta, no entanto, não foi uma boa opção, pois se perdeu muito da qualidade da gravação. Essa experiência, somada às leituras desenvolvidas ao longo da pesquisa sobre a utilização de gravações de *podcast* em sala de aula, ajudou a melhorar tanto a forma como conduzia as gravações quanto como as realizava.

Era solicitado que os discentes estudassem suas falas antes da gravação. Por isso, eles levavam os textos escritos em sala de aula para casa. A gravação realizou-se em pequenos

grupos e os estudantes tinham liberdade para combinar entre si a forma como a realizariam. Havia sempre uma euforia nesses momentos. Antes de todo esse processo, eles escutaram outros *podcasts* comigo em sala, falaram dos *podcasts* que ouviam em casa ou que seus familiares ouviam e, assim, tinham ideia de um modelo a ser seguido; no entanto, não conseguiram estabelecer um formato igual para cada uma das gravações. Não vi isso como um problema para o objetivo final da pesquisa. A ideia era exatamente acatar o máximo possível de ideias e intervenções das crianças; o trabalho era delas e eu gostaria que refletisse seu modo de pensar. Meu receio era intervir demais e o trabalho se parecer mais com as minhas expectativas do que do que realmente poderia ser produzido através do grupo.

Esse é um ponto muito interessante e que se conecta muito ao que estudei e escrevi sobre a aprendizagem significativa, baseada nas ideias de Freire (2015). À medida que os estudantes se percebiam importantes no processo e viam suas ideias acatadas, maior era o interesse e envolvimento com a proposta. As devoluções de materiais pedidos para casa foram diminuindo ao longo das aulas, acredito que pelas demandas que eles tinham das outras aulas e também pela falta de cobrança constante, já que nos víamos apenas às segundas-feiras. Entretanto, nas aulas havia concentração, trocas de ideias e muita animação com as gravações e descobertas.

Um destaque importante em relação à postura dos estudantes nesse momento de gravação é que, ao estarem munidos dos textos que escreveram para gravar o *podcast*, a naturalidade que eles apresentavam nas rodas de conversa parecia se perder. As conversas, trocas de ideias, opiniões e perguntas que apareciam e extrapolavam os contextos históricos nos quais nossas personagens estavam inseridas se limitaram ao desejo de ler perfeitamente aquilo que estava escrito no papel. Isso ficou bastante evidente em algumas gravações. E aqui destaco algo que sempre foi caro para essa faixa etária, mas que se torna uma questão bem maior no pós-pandemia: a dificuldade para construir textos, já relatado anteriormente, e para a leitura fluente. Na maioria das vezes, os alunos sabiam o que queriam falar, mas não se sentiam seguros para dizer algo que não estivesse exatamente igual ao escrito.

Como estratégia para melhorar o desempenho dos estudantes, passei a realizar perguntas em algumas gravações. Isso lhes possibilitou emitir opiniões baseadas nos estudos realizados, devolvendo um pouco da naturalidade e, mais do que isso, dá confiança de suas aprendizagens. Esse ponto me chamou atenção porque eles foram capazes de construir um conhecimento, desenvolver etapas importantes dentro dessa construção, dar opiniões e sugestões para aprimorar o que estava sendo realizado, mas, ao se depararem com a gravação em si, revelaram dificuldade. Uma das possibilidades que enxergo para esse comportamento é o medo de errar,

uma vez que desenvolveram uma grande expectativa de divulgar o trabalho na comunidade escolar. Quando a produção extrapola e torna-se também objeto para estudo e análise do outro, eles passam a cuidar mais para que fique exatamente como pretendido.

O trabalho aqui desenvolvido buscou aproximar os estudantes do ensino de História por meio da literatura como protagonista do conhecimento e da valorização da oralidade, buscando a emancipação dos sujeitos: a literatura como conexão entre as aprendizagens e a vida de cada um dos sujeitos envolvidos no processo, como humanizadora das relações estabelecidas; a oralidade para que possam ouvir e serem ouvidos, para não acharem que não têm o que dizer e não relativizarem o “certo” ou o “errado” na relação que estabelecem com o aprendizado. Compreende-se, portanto, que os gêneros são instrumentos para que os estudantes possam guiar e controlar suas ações em seu próprio desenvolvimento e buscam um ensino de História atrelado ao letramento para a construção de sentido.

Essa pesquisa mostrou que é possível transformar de forma positiva a relação dos estudantes com o ensino de História: criou situações de colaboração entre os estudantes, facilitando uma relação conjunta de aprendizagem e envolvimento com os conteúdos; levantou questões importantes para a sociedade no tempo presente e revelou o interesse das crianças em abordar esses assuntos de acordo com sua faixa etária; trabalhou a sequência didática para o gênero oral seguindo o modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004), constatando que é preciso pensar não só os conteúdos, mas também um currículo para o ensino da expressão com informações e objetivos concretos para cada um dos níveis de ensino; apontou que o professor é ator do ensinado e, portanto, deve sim se preocupar em levar para a sala de aula uma História que desconstrua os padrões coloniais impostos a nossa sociedade, e tornou perceptível que a literatura pode ser protagonista do ensino, possibilitando diversos caminhos para o aprender. Contudo, encerramos também com outras tantas perguntas que permeiam o espaço escolar e nossas relações e entendemos que não se pretende encerrar discussões, mas estudar e pesquisar torna-se um instrumento de resistência e de manutenção da curiosidade de nosso ser, algo fundamental para nossa manutenção como docentes atuantes e preocupados com nossas alunas e alunos.

Foto 4 – Estudantes ensaiando para a gravação do podcast



Fonte: A autora, 2024

Foto 5 – Estudantes ensaiando para a gravação do podcast



Fonte: A autora, 2024

6 Produto Educacional

No contexto dos Mestrados Profissionais em Educação, o Conselho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) indica como produção para obtenção do título de mestre a Dissertação de Mestrado e um Produto Educacional. O Produto Educacional apresenta-se como o resultado concreto diante de um desafio apresentado, desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica e que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de docentes, de modo que o repliquem em seu fazer pedagógico. A concretude do Produto Educacional valoriza a proposta que o Mestrado Profissional tem de relacionar a teoria com a prática a partir do aprofundamento teórico do professor enquanto pesquisador e sua atuação direta, com base na experiência didática, na melhora do aspecto estudado sobre sua sala de aula.

Faz-se necessário ampliar o debate sobre Inovação, Aplicação e Impacto dos PE, compartilhando com as demais áreas a expertise acumulada pela Área de Ensino nas últimas duas décadas sobre desenvolvimento e avaliação de PE, sem desconsiderar a preocupação constante em não somente qualificar o trabalho desenvolvido nos Programas de Pós-graduação Profissionais. Mas, principalmente, fazer com que este trabalho reflita diretamente na Educação Básica em nosso país, pois a grande finalidade dos MP e DP continua a ser a vocação para a pesquisa de PE, principalmente atender às demandas sociais, prioritariamente para a Educação Básica (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 14).

A proposta de trabalho que foi desenvolvida ao longo desta pesquisa e resultou no Produto Educacional “Caderno de Possibilidades: Pelo ensino de uma História outra” pode ser realizada nas diferentes disciplinas curriculares da Educação Básica. Entende-se que, para isso, seja necessária apenas adequação de vocabulário, de grau de dificuldade e do conteúdo a ser trabalhado. Esse aspecto atribui ao Produto Educacional características de aplicabilidade e replicabilidade, contribuindo com o trabalho de docentes de diversas áreas e segmentos.

O Produto Educacional desta pesquisa foi elaborado como resultado de construções que se realizaram a partir de uma oficina, “Contando Histórias de Mulheres Brasileiras”, oferecida para estudantes de 4º e 5º ano dos Anos Iniciais, turno da manhã, do *Campus* Humaitá I do Colégio Pedro II. Em nossos encontros, foram realizadas leituras e pesquisas sobre personagens femininas presentes no livro “Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil”, de autoria de Duda Porto de Souza e Aryane Cararo (2017). Pesquisamos sobre a importância do papel que essas mulheres exerceram em seus contextos históricos e continuam exercendo nos

dias atuais, problematizando essas aprendizagens com as questões do tempo presente que envolvem o ser mulher na sociedade brasileira.

A ideia consistiu em trazer a literatura como protagonista do processo de estudos históricos como potencial fonte para pesquisas, criando possibilidades que envolvessem alunas e alunos nas aprendizagens e os estimulassem a participar de modo mais dialógico das aulas de História. Aqui, tivemos como recorte a valorização do papel da mulher na sociedade brasileira e o estudo de personagens que são potência e foram invisibilizadas pela sociedade e pela própria História. No entanto, compreende-se que existe uma vasta e importante literatura que pode e deve ser explorada para a abordagem de outras temáticas históricas. Como proposta associada a esses estudos, pretendeu-se também potencializar a oralidade dos estudantes como recurso de aprendizagem, tendo como consequência desse processo a gravação do *podcast* “Mulheres extraordinárias que marcaram o Brasil”, desenvolvido a partir do conhecimento adquirido sobre a história dessas personagens. A ideia é dar o protagonismo para os alunos através da produção de conteúdo. Eles estudam e passam à frente seus conhecimentos.

O *podcast* tem algumas características próprias e sua utilização para relações de ensino/aprendizagem dentro e fora dos contextos da sala de aula vem sendo estudada, como podemos ver nos artigos de Villarta-Neder e Ferreira (2020) e Neves e Bellini (2022). Villarta-Neder e Ferreira (2020) vão abordar em seus estudos o *podcast* como gênero oral, cujas características não estão apenas relacionadas a sua configuração oral. Para ser considerado um *podcast*, é necessário que essa postagem em áudio esteja hospedada em um ambiente digital, congregando uma comunidade de seguidores/ouvintes. Os autores destacam a importância de se analisar o gênero *podcast* a partir da rede de relações que ele impulsiona, atentando-se não somente pela modalidade oral, mas também para as mediações que se constroem.

Tal gênero, presente no mundo digital, pode ser construído a partir de textos, vídeos ou áudios, sendo, no entanto, predominante a postagem de áudios. O que ocorre – e que chama a atenção em uma discussão educacional sobre gêneros discursivos, é, em primeiro lugar, que o *podcast*, que surge sem um intuito pedagógico inicial, cedo já começa a ser utilizado, fora de um contexto escolar/acadêmico, para relações de ensino e de aprendizagem (Villarta-Neder; Ferreira, 2020, p. 37).

Tendo em vista que os gêneros são construções sociais e culturais, como nos apontam Dolz e Gagnon (2015), podemos apontar o gênero *podcast* como mais uma dessas construções advindas do caráter dinâmico dos gêneros. Não é novidade se comunicar dessa forma, haja vista que o rádio foi durante muito tempo um importante instrumento de comunicação coletiva. No

entanto, as necessidades sociais geram novas demandas e adequação dos meios de comunicação. O *podcast* pode não apenas comunicar, como unir pessoas que tenham interesse por determinado assunto, de modo a disponibilizar conteúdos de forma permanente e que possa ser acessado a qualquer momento, da maneira que for mais produtiva para o sujeito ouvinte.

“Os podcasts, como gêneros orais, poderiam levar algum analista à tentação de pensá-los como gêneros primários, já que orais. No entanto, podcasts são gêneros que resultam de um diálogo com sofisticadas e complexas reformulações” (Villarta-Neder; Ferreira, 2020, p. 48). Esse foi um ponto importante ao longo das etapas de construção do Produto Educacional, pois trabalhamos não só a importância de uma participação mais ativa e dialógica nas aulas, mas também as etapas do gênero oral necessárias para a gravação de um *podcast*.

Fazer usos públicos da modalidade falada demanda um exercício reflexivo que demanda escolhas: “do que falar”, “de como falar” e “para quem falar”. Ao realizar tais escolhas, várias habilidades são mobilizadas, tais como argumentatividade, organização textual, recursos enunciativos e multissemióticos, construção de uma imagem de interlocutor, escolhas linguístico-discursivas (Villarta-Neder; Ferreira, 2020, p. 52).

A pesquisadora entende que as habilidades desenvolvidas para a construção do gênero oral (no caso aqui específico, o *podcast*, mas podemos associar a outros) são importantes para uma melhor relação dos estudantes com os conteúdos aprendidos, não somente nas aulas de História, mas podendo ser estendido para diferentes disciplinas. Fortalecer a oralidade dos nossos alunos para vivências em diferentes contextos sociais poderá fortalecê-los enquanto críticos de suas próprias aprendizagens e reflexões.

O “Caderno de Possibilidades: Pelo ensino de uma História outra” é consequência da aplicação da oficina “Contando Histórias de Mulheres Brasileiras” e dos processos realizados nela, que também resultaram, entre outras, na gravação do *podcast* “Mulheres extraordinárias que marcaram o Brasil”. As etapas de leitura e pesquisa e, principalmente, a elaboração oral, necessária para a gravação de um *podcast*, serão descritas no Caderno, para que outros docentes possam ensinar História a partir de um novo olhar. O conteúdo gravado, assim como as pesquisas realizadas ao longo da oficina, foram disponibilizados para a comunidade escolar durante a Semana Artística, evento que ocorre na escola no mês de dezembro e que expõe trabalhos realizados ao longo do ano pelos estudantes em diferentes disciplinas. Entendemos que, ao compartilhar o conhecimento desenvolvido ao longo deste projeto, estamos valorizando as construções realizadas pelos estudantes.

Foto 6 – Estudantes realizando, em grupos, a confecção do diário de bordo



Fonte: A autora, 2024

Foto 7 – Estudantes fazendo pesquisa



Fonte: A autora, 2024

7 Considerações Finais

Abordar o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não se mostrou tarefa fácil ao longo desta pesquisa. Existem dificuldades para encontrarmos referências sobre o tema, faltando um estudo teórico que embase a sustentação de certas afirmativas – que se limitam à prática. Fato é que, nos Anos Iniciais, estamos cada vez mais promovendo uma abordagem histórica crítica e reflexiva para nossos estudantes, saindo de uma visão colonialista e rígida desenhada para a disciplina por longo período.

A presente pesquisa interveio na relação que alunas e alunos desenvolvem em sua experiência escolar com o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, propondo o protagonismo da literatura como fonte de estudos históricos e a valorização da oralidade como importante elemento para produção de conhecimento, em uma perspectiva de aprendizagem significativa. Toda a abordagem se desenhou em torno de um ensino decolonial e que, em consonância com as questões sociais do tempo presente, possibilitasse, a partir dos diversos letramentos, um ensino reflexivo, crítico e que despertasse nos estudantes senso de pertencimento, curiosidade epistemológica e uma relação mais participativa nas aulas e em especial nas realidades cotidianas de cada um deles.

O recorte literário escolhido girou em torno da necessidade social que temos de falar constantemente do papel da mulher na sociedade, de forma a valorizar suas existências. Pretendeu-se abordar as histórias de vida de diferentes mulheres, cada uma em seu tempo histórico, resistentes e lutando pela mudança de suas trajetórias e de outras tantas mulheres. Atualmente, temos vasta literatura com abordagens históricas importantes e que devem ser levadas para a sala de aula, de modo a envolver os estudantes em suas aprendizagens. Autoras e autores brasileiros que falam das histórias de resistência e de formação do nosso povo a partir de um olhar de protagonismo, e não da subserviência esperada pelo colonizador. Racismo, misoginia, religiosidade, branquitude, diversidade, esses e outros vários temas podem ser abordados com um olhar voltado para esses estudantes que precisam falar e serem ouvidos, que estão inseridos nesses contextos e podem compreendê-los, almejando mudanças.

Cosson (2014) nos convida a pensar a potencialidade da literatura como protagonista de aprendizagens que se tornam mais significativas à medida que aproximam os alunos ao seu objeto de estudo. Segundo o autor, é na literatura que nos encontramos e passamos a nos sentir pertencentes a nossa comunidade. É a partir dela que podemos compreender e nos expressar no mundo em que vivemos, materializando as sensações humanas. A escola é lugar de especial

conexão com essas experiências, uma vez que pode propiciar uma grande riqueza de abordagens literárias e onde podemos fazer isso dentro de uma coletividade.

A literatura humaniza as experiências e, ao longo da pesquisa aqui retratada, percebeu-se que, ao humanizar os conteúdos abordados, aproximamos os estudantes desses estudos. À medida que se enxergam como seres sociais, entendem-se como seres históricos e, portanto, geradores de mudanças. O protagonismo da literatura na abordagem do ensino de História convida o estudante a participar e trazer suas ideias e opiniões para o centro do espaço de trocas que é a sala de aula. Para isso, é preciso que o docente também esteja aberto ao diálogo e à valorização das trocas realizadas com os estudantes, que se tornam objeto de estudo e de transformação do fazer pedagógico.

Analisar a história do ensino de História em nosso país, bem como os documentos norteadores que regulamentam a disciplina nos Anos Iniciais, mostrou-se importante objeto de análise para compreender parte dos processos que criaram os distanciamentos entre a disciplina e os estudantes. Ao negar o direito, por longos anos, de um ensino que se conectasse à real formação histórica do país, tornou-se inviável uma aproximação entre os educandos e os objetos de análise. Ao narrar as histórias do colonizador, criaram-se apagamentos que desconectam os seres tanto de sua real formação histórica, quanto do pertencimento social e cultural, bem como permanências que servem àqueles que continuam a nos colonizar através do domínio de classe.

A história ensinada, descrita por Azevedo (2010), é de responsabilidade do professor, que é ator do ensinado. Ao ingressar em uma sala de aula, estamos nos propondo a ampliar a visão de mundo que nossos estudantes podem ter, conectá-los a experiências, reflexões, ideias e análises que não se encontram em qualquer lugar. Convidá-los a se perceberem como seres históricos não é tarefa fácil em uma sociedade na qual as engrenagens da educação estão voltadas quase sempre para o mercado de trabalho. É preciso transgredir, como afirma Freire (2015), e quando nós, docentes, transgredimos, então criamos no espaço da sala de aula um lugar de transformação.

Fazer sentido na história ensinada requer mais que um conhecimento da matéria a ser ensinada; requer do professor uma imersão no tempo-espaço que constitui a sala de aula e as nuances que o ineditismo em ato exige cotidianamente. Nesse viés, conhecer o mundo da vida de seus alunos é fundamental na impregnada de significados de partida e agregados, elementos fundamentais na estruturação das práticas de letramento que se constituem no ensinado (Azevedo, 2015, p. 134).

As observações aqui trazidas estão em consonância com os estudos de Freire (2015), que nos convida a ser professores curiosos e que subvertem a ideia de ordem estabelecida. O ensino de História, como nos conta Azevedo (2010), serviu socialmente para a perpetuação e manutenção de uma ideia de História única, desenhada pela experiência colonizadora e que mantém o poder nas mãos de nossos algozes. Ao buscar aprofundar nossos conhecimentos nos verdadeiros atores históricos do nosso país, estamos não somente conhecendo as verdadeiras estruturas de nossa formação social, como também valorizando nossa cultura, costumes e tradições.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto (Freire, 2015, p. 83).

Sendo uma docente curiosa, busco explorar novas aprendizagens e novas experiências para meus alunos. Ensinar História a partir de diferentes experiências de letramento possibilitou às crianças lançarem olhares para o objeto de estudo a partir de diferentes pontos de vista. Dessa forma, sentiram-se seguras para opinar, trocarem visões sobre os conteúdos abordados e, ao fazerem isso, revelaram-se mais capazes de produzir a partir de suas experiências de aprendizagem. “A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também” (Freire, 2015, p. 82).

A valorização da oralidade dos estudantes mostrou-se de suma importância ao longo da pesquisa, como recurso para uma aprendizagem mais significativa. Trabalhar a partir da proposta de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) proporcionou um trabalho consistente com o gênero oral, aqui abordado através da produção do gênero *podcast*. Tal abordagem nos convida a um novo olhar para o ensino dos gêneros orais em sala de aula, que não se restringe ao ato de falar, mas que desenvolve nos estudantes a possibilidade de uma comunicação efetiva que reflete não apenas sobre o que se quer comunicar, mas também a forma como aquele conteúdo deve ser comunicado.

Um currículo para o ensino da expressão deveria fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação (Schneuwly; Dolz, 2015, p. 37).

A intencionalidade da comunicação é um objeto de poder na sociedade e atualmente estamos convivendo com a comunicação oral sem refletir de fato sobre aquilo que estamos escutando. Portanto, compreender como a oralidade tem um caminho que é percorrido, que perpassa, público-alvo, conteúdo, intencionalidade, entre outros, faz com que nossos alunos possam refletir tanto sobre o que buscam comunicar, quanto sobre o que consomem enquanto seres sociais e a escola se apresenta como espaço quase que exclusivo ao longo da vida da maioria dos estudantes para essas reflexões.

Já que a cultura letrada escolar é um emaranhado de enunciados, oriundos de diversos espaços constitutivos, o professor de história na sala de aula é desafiado a conjugar e articular a história e o seu ensino, buscando construir sentidos permeados por diferentes campos discursivos. Nesse ínterim, o aluno também traz consigo concepções enunciativas sócio-históricas (Azevedo, 2015, p. 132-133).

Essa pesquisa se iniciou a partir da pergunta: A literatura, como uma abordagem que valoriza a oralidade, é uma estratégia para uma aprendizagem significativa na disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? A articulação dos estudos de Azevedo (2010) sobre a tarefa de ensinar História, considerando as questões de letramento, e os estudos sobre gênero de Schneuwly e Dolz (2004), mostrou-se muito produtiva para a questão levantada. É possível constatar que a relação entre o ensino de História e as questões de letramento desenvolvem nos estudantes um senso de pertencimento, à medida que, através da literatura e da oralidade, passam a comunicar suas ideias com maior envolvimento nos conteúdos estudados. “As situações de ensino são concebidas, fundamentalmente, para permitir aos alunos que ultrapassem seus próprios limites na direção definida pelas finalidades” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 42).

Quando eu envolvo meu aluno nos conceitos que busco trabalhar a partir da diversidade de realidades existentes em minha sala de aula, da humanização que a literatura como protagonista das ações proporciona e conecto tudo isso diferentes com experiências de trabalho com gêneros, crio possibilidades para que meu estudante se sinta potente para aprender de forma a se transformar. Tudo isso só faz sentido quando executo essas ideias e acompanho o desenvolvimento das alunas e alunos envolvidos no processo de uma aprendizagem que de fato seja significativa para sua existência. A disciplina de História é potente e precisamos produzir mais sobre nossas ações em relação a esse ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a

fim de nos inspirar, inspirar nossos pares e mostrar os incríveis trabalhos que estão espalhados por todo nosso país. Ensino é resistência!

Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARENDT, Hannah. The crisis in Education. **Partisan Review**, v. 25, n. 4, p. 493-513, 1957.

AZEVEDO, Cristina. Homicídios de mulheres no Brasil aumentam 31,46% em quase quatro décadas. **Agência Fiocruz de Notícias**, Rio de Janeiro, 20 mar. 2023. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/homicidios-de-mulheres-no-brasil-aumentam-3146-em-quase-quatro-decadas>. Acesso em: 31 jul. 2023.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. Ensino de história e memória social: A argumentação como possibilidade pedagógica para a história ensinada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 10, 2010.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. Ensino de história, história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. História ensinada: práticas de letramento e produção de sentido. **Educação: Teoria e Prática**, v. 23, n. 44, p. 24-45, 2013.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de. O desafio do ensino de história nas séries iniciais e a questão do nacionalismo. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 5, n. 3, p. 338-355, 2010.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 20, 29 de dez. 2009.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2015.

CARR, Edward Hallet. **Que é história? Conferências George Macaulay Trevelyan proferida por E. H. Carr na Universidade de Cambridge, janeiro-março de 1961**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 43-65.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-21, 2021.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/ZRznr4vxdbM45PDwGG7nNgx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2024.

CORSINO, Patrícia. Professoras de Educação Infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. *In*: ROCHA, Eloísa A. C.; KRAMER, Sonia (org.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura literário**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 97-134.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. *In*: BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos; SALES, José Albio Moreira de. As teorias da História e a História ensinada no Ensino Fundamental. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, 2016. Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5465/3022>. Acesso em: 21 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GODOY, Diego Azevedo; ROSSI, Célia Regina. A concepção de mulher retratada pelos diferentes gêneros musicais: propostas de pesquisas em políticas de identidades e identidades políticas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 1, p. 229-247, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9715>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223-245.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Gêneros Oraís: Práticas de Ensino sem Evidência. In: BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 57-89.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Apresentação: Ensino de História: entre Bases Nacionais e a formação de professores. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. A cultura histórica oitocentista e o nascimento da disciplina. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Anpuh, 2003. p. 1-7.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. [Fala sobre os cuidados com a memória], 10 jul. 2023. Instagram: @povosindigenas. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CuhocY8A1RT/?igsh=MW9xZGM1NHVhZGVvdg%3D%3D>. Acesso em: 1 ago. 2023.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos; SILVA, Edna Carla Lima da. Oralidade no livro didático: Os primeiros passos de um longo caminho. **Encontros de Vista**, Recife, v. 14, n. 2, p. 33-49, 2014. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4621>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MACHADO, Vanderlei; RODEGHERO, Carla Simone. Os livros didáticos e a história da participação das mulheres no movimento estudantil. **Fronteiras**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 28-49, 2018.

MEDEIROS, P. J.; UJIIE, N. T.; GOMES, P. C. Obstáculos ao ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: problematização para considerar e refletir. **História & Ensino**, v. 27, n. 2, p. 26-50, 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/44484>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

MOURA, Michele Cristina; FONSECA, Selva Guimarães. Saberes e práticas de ensino de história: a implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental. **Ensino em Re-Vista**, v. 11, n. 1, p. 7-25, 2003.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Debate na sala de aula: Gênero Catalizador para aprendizagens e desenvolvimento. In: In: BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 197-227.

NEVES, Pedro Dias Mangolini; BELLINI, Marcella. Podcast como prática pedagógica de sala de aula invertida. **Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 2, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

NÚMERO Temático: Gêneros Oraís e Ensino. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v. 19, n. 2, 2017.

PINHO, Camila Silva; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. O trabalho com as múltiplas linguagens no Ensino de História e Geografia nos Anos Iniciais: ouvindo as crianças. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO, TRANSGRESSÕES, NARCISISMO, 6., Canoas. **Anais...** Canoas, RS: ULBRA, 2015. p. 1-13.

RIBEIRO, Amanda Souza; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; MEZZOMO, Frank Antonio. Reflexões sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica História Em Reflexão**, v. 9, n. 18, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/4985>. Acesso em: 4 dez. 2023.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROUXEL, Annie. Pratiques de lectures: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur?. **Le Français Aujourd'hui**, v. 2, n. 157, p. 65-73, 2007.

SARRAPIO Fabíola Procópio. História e estória na narrativa de Guimarães Rosa. **Memento: Revista de Linguagem, Cultura e Discurso**, v. 7, n. 2, p. 1-13, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5758159.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista de História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245/pdf>. Acesso em: 1 ago. 2023.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Henrique R.; OLIVEIRA, Jackeline C. A.; ARANA, Alba Regina Azevedo. O papel dos PCNs: o ensino de História no Brasil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 13, n. 3, p. 46-50, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345160665_O_PAPEL_DOS_PCN'S_O_ENSINO_D_E_HISTORIA_NO_BRASIL#fullTextFileContent. Acesso em: 12 nov. 2023.

SILVA, Marcos. Tudo que você consegue ser: Triste BNCC/História. **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. especial, p. 1004-1015, 2018.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

SOUZA, Clara Marques. Entre avanços e desafios: a representação de mulheres negras em dois livros didáticos de História do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 14, n. 27, p. 127-152, 2020.

SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. **Extraordinárias: mulheres que revolucionaram no Brasil**. São Paulo: Seguinte, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa Qualitativa. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. cap. 5, p.116-174.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiótica aquém e além da sala de aula. **Letras: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, v. Especial, n. 1, p. 35-55, 2020.

WALSH, Catherine. Introducción: Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. *In*: GUTIÉRREZ, Tatiana; NEIRA, Andrea (ed.). **Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos "otros"**. Bogotá: UNIMINUTO; CED, 2017. p. 55-77.