



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

JOSÉ CONCEIÇÃO DA SILVA

**Contando histórias nas aulas de  
História: Uma reflexão sobre memória  
e narrativa**

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Setembro/2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE HISTÓRIA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**JOSÉ CONCEIÇÃO DA SILVA**

**Contando histórias nas aulas de História:  
Uma reflexão sobre memória e narrativa**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
ProfHistória da Universidade  
Federal Fluminense como requisito  
final à obtenção do grau de Mestre  
em História.

**Niterói – RJ**

**2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE HISTÓRIA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**JOSÉ CONCEIÇÃO DA SILVA**

**Contando histórias nas aulas de História:  
Uma reflexão sobre identidade, memória e narrativa**

**Aluno: José Conceição da Silva**

**Orientador: Prof. Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira**

**Niterói – RJ**

**2018**

## Ficha catalográfica automática - SDC/BCG

S586c Silva, José Conceição da  
Contando histórias nas aulas de História: Uma reflexão  
sobre memória e narrativa / José Conceição da Silva ;  
Rodrigo de Almeida Ferreira, orientador. Niterói, 2018.  
92 f.

Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal  
Fluminense, Niterói, 2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PEH.2018.mp.62664905791>

1. Memória narrativa. 2. Ensino de história. 3.  
Escravidão e pós escravidão. 4. Produção textual. 5.  
Produção intelectual. I. Título II. Ferreira, Rodrigo de  
Almeida, orientador. III. Universidade Federal Fluminense.  
Instituto de História.

CDD -

## **Resumo**

Este trabalho tem como objetivos discutir, a partir dos conceitos de memória e narrativa, os conteúdos referentes à escravidão e à realidade dos afrodescendentes no pós-abolição próprios do currículo, considerando o nono ano do Ensino Fundamental. Partindo da prática de contar histórias de ficção para mobilizar os alunos, foi elaborado o personagem Julius. Homem negro criado no subúrbio do Rio de Janeiro, acometido por visões sobre o século XIX. Atordoado, passa a investigar a origem das imagens que aos poucos vão envolvendo-o. Em determinado momento, Julius relaciona as visões com as histórias contadas por um velho tio, com quem conviveu na infância. Histórias que seu tio ouviu quando era criança de pessoas que vivenciaram a escravidão. A memória é usada como uma ponte temporal que leva o personagem, sem sair do século XXI, a ir ao passado e voltar. Outro objetivo a ser alcançado é estimular a produção textual dos alunos, convidando-os a assumirem a redação da narrativa trabalhada. O trabalho apresenta um plano de aula para o desenvolvimento dessa atividade, e a descrição de sua aplicação em uma determinada turma de uma escola no bairro do Engenho de Dentro, subúrbio do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Memória, Ensino de História, Narrativa, Didática

## **Abstract.**

This work aims to discuss, from the concepts of memory and narrative, the contents referring to slavery and the reality of afrodescendants in post-abolition proper of the curriculum, considering the ninth year of elementary school. Starting from the practice of telling fiction stories to mobilize students, this work elaborated the character Julius. Black man created in the suburb of Rio de Janeiro, afflicted by visions about the XIX century. Stunned, he begins to investigate the origin of the images that gradually involve him. At one point, Julius relates the visions to the stories told by an old uncle, with whom he lived in his childhood. Stories that his uncle heard, as when he was a child, of people who experienced slavery. Memory is used as a time bridge that takes the character, without leaving the XXI century, to go back and forth. Another objective to be achieved is to stimulate the students' textual production, inviting them to take on the writing of the narrative. The work presents a lesson plan for the development of this activity, and the description of its application in a certain class of a school in the neighborhood of Engenho de Dentro, suburb of Rio de Janeiro.

Key-words: Memory, History, Narrative, Class. Slavery

## AGRADECIMENTOS

Existem algumas dificuldades para se voltar à Universidade após 35 anos de magistério, principalmente quando se é obrigado a conciliar o curso de mestrado com uma carga horária de 40 tempos semanais. Basta lembrar o percurso Zona Norte do Rio - São Gonçalo - Niterói para tornar esse agradecimento muito especial. Sem a ajuda de algumas pessoas esse curso não teria sido concluído. Na verdade, sequer começado. Nesse sentido quero destacar que esse trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Começo agradecendo ao meu amigo Everardo que me apresentou o ProfHistória: “Zé, é a oportunidade de você discutir suas histórias com outros professores.” Tinha total razão, tudo foi muito produtivo nesse sentido.

Ao professor Daniel Pinna muito obrigado pelo estímulo, atenção e pela indicação bibliográfica.

Amigos que se dispuseram a discutir algum texto, ou estiveram sempre acessíveis à conversa teórica ou simplesmente ao papo amigo e necessário: Monique, Leandro, Cecília, Alex, Sérgio, Felipe – só posso lamentar que a falta de tempo não permitiu que essas conversas ocorressem mais vezes.

Aqueles que mantiveram a motivação constante, perguntando, “e aí Zé, como vai o trabalho?”, “Já acabou?”, amigos como Ronaldo, Ricardo e Leandro que de tanto ouvirem falar de Paul Ricoeur passaram a brindar a sua saúde e ao sucesso do meu trabalho. Os amigos e amigas que conquistei por intermédio dos meus filhos agradeço por manterem a casa sempre movimentada, alegre e pelo cuidado com o silêncio nas madrugadas em que eu trabalhava.

Às pessoas que se dispuseram a revisar o texto final, principalmente a minha amiga Denise Grimm. Mais uma vez o tempo jogou contra e ela só pode ler alguns trechos, obrigado pela atenção.

Bernardo e Santiago, amigos e monitores do Colégio Argumento, entusiastas do Projeto *Julius*. Agradeço o interesse, o apoio ao projeto e aos grandes papos nas manhãs de quarta.

Else sempre disponível, principalmente quando o computador se transformava em um monstro. Obrigado minha amiga por me socorrer nas horas mais tensas.

Meu amigo Arthur Damasceno viu o *Julius* renascer, depois de tantos anos, na Escola Municipal. Colaborou com inúmeras sugestões para a história e foi inspiração para a criação do personagem Duca. Obrigado Tuca, Julius manda um grande abraço.

Meu amigo Valter também sempre presente, com a calma que lhe caracteriza anunciando que tudo vai dar certo. Nesse momento que escrevo os agradecimentos ele faz a última leitura do trabalho, é certo que vai apresentar algumas sugestões de correção, provocando mais um lamento meu contra a falta de tempo.

Para o meu sobrinho e amigo Diogo obrigado é pouco. Sempre disponível a qualquer hora para qualquer coisa, formatando o texto para a qualificação ou atendendo carinhosamente a avó. Sem palavras.

Mateus Bertolino, companheiro de viagem nessa aventura do mestrado, leu, corrigiu, fez várias sugestões. Muito obrigado meu amigo por tudo isso, mas principalmente por compartilhar a ideia de que a sala de aula é um espaço de criação.

Agradeço ao professor Rodrigo de Almeida a paciência e o estímulo no processo de orientação desse trabalho. Suas sugestões foram fundamentais, pena eu não ter conseguido realizar todas, o trabalho teria ficado muito mais interessante.

Muito obrigado aos professores que formaram a banca de qualificação (Juniele Rabêlo de Almeida e Larissa Viana) e a banca final (Samuel Oliveira e Larissa Viana). As críticas foram pertinentes e os comentários carinhosos com o projeto desenvolvido.

A Tereza Teles devo muitos agradecimentos. Obrigado Tê pela motivação para o renascimento do *Julius*, pela motivação para que eu fizesse o curso de mestrado, pelas horas que gastou revisando meus textos, pela sugestão para a criação de personagens, pelo exemplo que você é de professora, muito obrigado.

Por fim agradeço à família, Márcia, Mariana e João. Viram o surgimento de tantas histórias, tantos personagens. Nos últimos dias ficou claro a iniciativa da Márcia para que eu fosse poupado das atividades domésticas. A motivação constante

e a preocupação com minha saúde foram redobrados. Mariana, a leitora número um das minhas histórias, leu e opinou em várias partes do texto, João ouviu com atenção quando foi requisitado, nunca arrefecendo da posição de companheiro para a luta cotidiana. A Gabriel Baller agradeço a disponibilidade de resolver questões referente ao computador e à internet, mas principalmente ao fato de ser o novo integrante da família. Valeu, meu *brother*.



## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1.....</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo 2.....</b>	<b>31</b>
<b>Capítulo 3.....</b>	<b>53</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>72</b>
<b>Referência .....</b>	<b>76</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>78</b>

## INTRODUÇÃO

Na minha prática docente desenvolvi a técnica de narrar aventuras a partir do conteúdo trabalhado nas aulas de História. O objetivo inicial era atrair a atenção dos alunos e estimular sua participação e criatividade. Várias personagens e diferentes enredos foram elaborados para trabalhar, principalmente, com o ensino fundamental II – do sexto ao nono ano.

Com o desenvolvimento dessa prática passei a buscar personagens inspirados nos próprios alunos, inspirando-me em aspectos como a idade, o tipo físico, o local de moradia, sempre procurando partir de histórias contadas por eles. A princípio utilizava algum artifício como portal do tempo para que a personagem viajasse para o período estudado. A viagem física das personagens através do tempo permitia que eu e meus alunos nos transportássemos para o período estudado. Vivíamos uma aventura no passado e voltávamos. Nessa proposta está embutida a ideia de que o passado continua existindo em uma outra dimensão. Assim, nós poderíamos ir até o período estudado e depois descrevê-lo.

Buscando estabelecer uma nova relação do presente com o passado que supere a recorrente visão de que o passado é algo pronto e acabado, à espera do viajante do tempo, desenvolvi um personagem em especial: *Julius*.

*Julius* é um homem negro, morador do Rio de Janeiro, que passa por um misterioso desaparecimento em 2014. Nesse processo, começa a sofrer visões que o remetem ao Brasil escravista e pós-abolicionista, na transição do século XIX para o XX.

Observo que essa viagem no tempo de *Julius* não se opera por um portal dimensional. As visões que o acomete se configuram como uma ponte temporal que liga o presente ao passado através da memória. As visões estão vinculadas às histórias que *Julius* ouvia na sua infância, contadas por um velho tio que, por sua vez, as ouviu quando também era criança de pessoas que vivenciaram a escravidão.

*Julius* nos convida a irmos ao passado sem sairmos do presente. Nesse sentido, discutir as questões que envolvem a personagem no tempo presente é fundamental para compreendermos suas visões. Por outro lado, as visões/memória

nos fornecem dados para compreendermos melhor o mundo em que *Julius* está inserido, ou seja, o mundo em que vivemos.

Discutir temas como racismo e exclusão social permanece essencial para compreendermos o Brasil hoje. Especialmente entre alunos da rede pública de ensino onde essas questões costumam ser ainda mais presentes por haver, de modo geral, maior concentração de alunos negros. As visões/memória de *Julius* nos permitem relacionar esses temas com o conteúdo estudado, ou seja, o passado escravista, a proclamação e a consolidação da República, a inserção da população afrodescendente ao novo regime.

Com a necessidade de refletir sobre esse fazer pedagógico, que era até então muito mais prático que teórico, busquei o mestrado profissional, o que vem me permitiu ter acesso a discussões teórico-metodológicas e a troca de experiências com outros professores. O contato com novos conceitos e o aprofundamento das discussões me forçaram a repensar minha relação com a disciplina História e minha postura em sala de aula. Observei que o personagem *Julius* pode ser uma ferramenta melhor empregada, sobretudo na articulação de conceitos como narrativa e memória, com o conteúdo estudado.

A escolha de *Julius* para o desenvolvimento desse trabalho se explica a partir da empatia estabelecida entre os alunos e o personagem, percebida em outros momentos que executei a atividade. *Julius* é um homem negro que circula pelas ruas do Rio de Janeiro, se relacionando com outros personagens que retratam a realidade suburbana da cidade. Uma realidade vivida por meus alunos da turma 902, onde desenvolvi esse projeto. A escola está localizada no bairro do Engenho de Dentro e uma boa parte dos alunos mora em comunidades que ficam no seu entorno. Racismo, exclusão e violência, são temas que envolvem cotidianamente seus alunos.

Partindo dessa relação, ou seja, discutindo as questões mencionadas acima, a partir de uma perspectiva histórica, proponho estimular uma reflexão sobre os conceitos de memória e narrativa. Por isso a escolha do personagem *Julius* para trabalhar o conteúdo que envolve o tráfico negreiro, a escravidão no século XIX e a realidade vivida pelos ex-escravizados e seus descendentes no pós-escravidão.

A proposta é promover uma discussão teórico-metodológica sobre essa prática pedagógica como produto da dissertação, apresentando-a como uma

estratégia didática que permita refletir sobre os conceitos acima destacados nas aulas de História.

A partir da narrativa literária procuro fornecer aos alunos subsídios para assumirem a posição do narrador, rompendo a passividade de meros consumidores de informação. Estimular sua criatividade enquanto produtores textuais e convidá-los a refletirem sobre suas atuações enquanto sujeitos que tecem suas próprias narrativas. Para tanto, procuramos na aventura mediada pelo personagem *Julius* atingir os seguintes objetivos:

- Estimular o debate e a reflexão sobre a escravidão no Brasil no século XIX e suas relações com o tempo presente;
- Analisar a memória como um caminho que possibilita o estudo da História e conseqüentemente a construção da identidade;
- Identificar o uso, como exercício didático, de narrativas na aula de História, estimulando a criatividade e a participação dos alunos através da produção textual.

### **Problematização**

Uma boa opção para convidar os alunos a refletirem sobre narrativa é usar a própria aula como exemplo. A minha experiência (nos dois últimos anos tive a oportunidade de discutir esse tema com turmas do oitavo e nono anos) demonstra que, a princípio, uma grande parte da turma reage como se nunca tivesse pensado sobre o assunto. Suas expressões assumem o tom da interrogação: “A aula é uma narrativa?” Diante da argumentação que toda aula tem um início, um meio, um fim, e que acontece a partir de um enredo previamente traçado, a interrogação vai se esvanecendo, dando lugar a outra expressão que denuncia que o assunto tratado é óbvio.

Algumas perguntas quebram essa obviedade e abrem o debate que esse trabalho busca estabelecer: Quem narra? Como narra? O que está sendo narrado? Existem outras interpretações para as narrativas apresentadas? Qual o papel dos alunos diante do que é narrado? Participam da narrativa ou na maior parte das vezes são meros ouvintes?

A análise de Walter Benjamin sobre a modernidade estimula esse debate, acrescentando novas questões como, por exemplo: Onde está o narrador, nessa sociedade que valoriza cada vez mais a informação? O narrador, para Benjamin, era

aquele que transmitia a experiência acumulada, sendo a informação momentânea, fugaz. (BENJAMIN, 1994, p. 5). Essa denúncia abre diferentes caminhos que o leitor de Benjamin pode percorrer, mas, considerando a sala de aula o alvo desse trabalho, novas questões referentes ao processo da prática de ensino de História se apresentam: Minhas aulas vão além do ato de informar? E as análises sociais, econômicas e políticas, o quanto envolvem os alunos? Lembro da advertência de Paul Ricoeur ao destacar que a interpretação que valoriza as estruturas corre o risco de encobrir a ação humana, a atuação do sujeito no fazer histórico (BARROS, 2012, p. 3).

Procuro demonstrar como o uso da narrativa literária nas aulas de história é uma ferramenta significativa para afastar o risco apontado por Paul Ricoeur. Acredito que ela sensibilize os alunos, dando-lhes maior capacidade para identificarem o processo histórico como resultado da ação de diferentes sujeitos. Criar uma personagem a partir da compreensão dos conceitos históricos pode ser um interessante exercício de verificação dessa compreensão. Criar um nome, um tipo físico, algum traço peculiar, uma história pessoal, estimula a imaginação e a criatividade. Demonstrar que essa história pessoal se entrelaça com a história de outras personagens compondo um enredo que se vai tecendo a partir de diferentes interesses, é fundamental para compreender que a história é feita por gente como nós.

Buscando efetivar essas reflexões, desenvolvi a personagem *Julius*, homem negro, que é acometido por visões que o remetem a um velho tio contador de histórias sobre a escravidão. Assim, proponho discutir o conceito de memória e narrativa. *Tio Nestor*, criança no início do século XX, ouviu relatos de escravizados em um momento em que parte da intelectualidade se dedicava a construir um projeto de identidade nacional baseado em princípios racistas, consequentemente, excludentes.

Alguns conceitos chave para a percepção do sujeito no processo histórico, como conceitos de memória e identidades, associados às questões da abolição e do racismo, são mobilizados pela construção narrativa em torno do *Julius*. Proponho, portanto, discutir essas bases conceituais articulando-as com o conteúdo estudado, ou seja, as transformações ocorridas no final do século XIX e início do século XX na sociedade brasileira. Assim, acredito, é possível potencializar o aprendizado do conteúdo entre os estudantes a partir das suas próprias produções reflexivas sobre o processo histórico.

Tendo como base os objetivos traçados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História (1997), busco demonstrar como as reflexões sobre o conteúdo estudado devem estar relacionadas à realidade em que vivemos. Nesse sentido, destaco, *memória* e *narrativa* como os conceitos que norteiam este trabalho. O recorte temporal está na História do Brasil que abarca o final do século XIX e início do século XX. Para atingir os objetivos pretendidos será necessário estabelecer relações com períodos anteriores e posteriores ao demarcado, sobretudo, com a atualidade.

Transformações no comportamento dos alunos chamam atenção. O crescimento do número de adolescentes negros, que cada vez mais se orgulham dos seus cabelos cheios, trançados e, no caso das meninas, não alisados. Ou aqueles que assumem uma postura sexual fora dos padrões tradicionais. Ou, ainda, quando desponta uma postura suburbana que ganha corpo a partir do hip hop, das rodas de rima, da atuação de grafiteiros, gerando um comportamento diferenciado traduzido nas suas formas de vestir e falar.

Essas transformações demonstram que cada vez mais a sala de aula é um espaço ocupado por diferentes interesses, que motivam novas leituras sobre o processo histórico. Trabalhar com um personagem negro que, a partir de suas visões sobre o passado nos remete a um velho contador de histórias, abre algumas possibilidades como, por exemplo, levar os alunos a refletirem sobre o conteúdo estudado, a partir dos conceitos de memória e narrativa; demonstrar que a história pode ser contada de diferentes perspectivas e que algumas dessas diferenças estão presentes em sala de aula.

O que é memória oficial? Como ela se impõe? A quem interessa? São questionamentos que esse projeto viabiliza em uma turma de nono ano. E, se existe uma memória oficial podemos falar de outras que foram esquecidas, silenciadas, ou sobrevivem de forma subterrânea<sup>1</sup> (POLLACK 1989, p. 5).

Volto ao personagem *Julius* para enfatizar o fato de ele não ser um viajante do tempo, não sair do tempo presente, mas de acessar o passado a partir da narrativa memorialística do velho tio. Narrativa povoada de escravizados, quilombolas de ontem e hoje, ou seja, de sonhos e expectativas muitas vezes desconsideradas em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Entendida como a memória de grupos marginalizados, excluídos, cuja atuação denuncia o caráter opressor da memória de grupos vencedores nas disputas políticas e ideológicas.

É preciso observar que um dos objetivos desse projeto é estimular a produção textual dos alunos. Esses devem assumir a narrativa iniciada pelo professor. Motivar os alunos a criarem um personagem que vence o terror da travessia do Atlântico em um negreiro e reinventa sua vida em condições adversas, em uma terra desconhecida, abre outras possibilidades como, por exemplo: Demonstrar que a forma como a História é interpretada trata-se de uma escolha que se relaciona com a posição que ocupamos no mundo em que vivemos; exercitar o nosso olhar a partir da vivência do outro; identificar como e por que diferentes vozes foram desprezadas, ou mesmo silenciadas; questionar se nós, professores e alunos da escola municipal, produzimos novas falas ou se somos meros reprodutores daquela que se quer oficial.

Pensar a memória é refletir sobre a forma como ela é narrada ou como esse direito lhe é negado. Recorri a Paul Ricoeur (1983) e a Walter Benjamin (1987) para estruturar essa proposta de trabalho e viabilizá-la em uma turma de nono ano.

Foi a partir das considerações de Benjamin sobre o Narrador que o personagem *tio Nestor* ganhou vida. Um contador de história que alimenta com sua narrativa a memória daqueles que viveram a escravidão no Rio de Janeiro do século XIX. Histórias que marcaram a infância de *Julius* e tiveram um papel fundamental na construção da sua identidade.

Para Benjamin, o narrador é aquele que tem a sensibilidade de expressar a experiência acumulada coletivamente. Sua narrativa vai além de mero entretenimento ou divulgação de alguma informação. Carregada de sabedoria a fala do narrador precisa ser digerida. Isto feito, é incorporada por seus ouvintes/leitores. Há algo de visceral no texto do pensador alemão, que destaca a necessidade de um ambiente propício para a narrativa ser exercitada. Essa era uma preocupação que afligia o autor, ainda no início do século XX: “Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? (BENJAMIN, 1987, p.114).

Estimular os alunos a criarem um personagem a partir do *tio Nestor* é aprofundar as questões sobre o papel da narrativa em nossa sociedade marcada pela velocidade e fugacidade da informação. Mais do que isso é dar sentido a produção textual dos alunos, já que eles assumem a posição do narrador.

Paul Ricoeur, a partir de suas considerações sobre narrativa, fornece mais elementos para embasar este projeto, sobretudo na valorização dos textos produzidos em sala de aula. Ricoeur com o arco hermenêutico composto pelas três *mimeseis* (*mimesis* I, II e III) nos convida a refletir sobre a ação (experiência vivida - *mimeses I*), como ocorre sua configuração em narrativa (produção textual - *mimeses II*) e como se dá a atuação do leitor reconfigurando essa narrativa (interpretação - *mimeses III*) e devolvendo-a à vida, com sua ação transformada.

O percurso proposto por Ricoeur permite que os alunos atentem para o agente histórico e sua atuação no contexto em que vive, como essa atuação se dá na relação com outros agentes, gerando cooperação ou confronto. E ainda, como essa vivência é reorganizada de forma lógica pela narrativa, permitindo novas interpretações e consequentemente novas ações. O destaque recai para o ato de ler, momento que justifica a importância do texto.

Motivo a turma afirmando que os textos produzidos a partir desse projeto retratam como interpretamos o passado e consequentemente a nossa posição no mundo em que vivemos. Digo que estamos produzindo documentos de grande interesse. Pesquisadores do futuro poderão utilizá-los para compreenderem como nós, professores e alunos da escola municipal de 2018, interpretávamos a escravidão do século XIX.

Partindo de minha experiência de mais de vinte anos em sala de aula na escola municipal, da troca que venho exercendo com os alunos por todo esse período, e das discussões realizadas no Profhistória, busco refletir sobre esses temas e usá-los para provocar meus alunos.

### **Metodologia**

A apresentação da narrativa da história vivida por *Julius* ocorre paralela à discussão do conteúdo do primeiro bimestre. A proposta é reservar quinze minutos finais de cada aula para contá-la à turma. Nesse momento, o professor é o narrador e a narrativa literária cumpre o papel de aguçar o interesse e a curiosidade dos alunos.

Em um segundo momento apresento à turma um trecho escrito da história de *Julius*. Nessa fase de leitura, proponho que os alunos narrem o que leram, ou seja, divido com eles o ato de narrar. O debate está aberto. As discussões sobre as visões do *Julius* permitem inserir o tema memória e a sua relação com a História. Nesse



momento, a narrativa literária, além de ganhar a atenção e estimular a curiosidade, remete a turma ao conteúdo estudado.

Um dos destaques que dou a esse projeto é o fato da personagem *Julius* ser contemporânea aos alunos, vivenciando o mesmo tempo presente, que tem a cidade do Rio de Janeiro e suas contradições como cenário da sua aventura. As visões levam o pensamento de *Julius* ao final do século XIX. Mas, a que século XIX especificamente? Acredito que a elaboração da resposta a esta pergunta nos remete à discussão sobre memória – recordamos que é um dos eixos teórico-conceitual da pesquisa e um dos objetivos a ser trabalhado com os alunos.

O que destaco, neste momento, é o fato de ter sido construída uma “ponte temporal” que nos leva ao contexto histórico estudado. Mas não de um passado pronto, acabado, que espera pelo viajante do tempo. A discussão com os alunos é sobre um passado reconstruído pela memória. O que possibilita propor a eles que criem textos para as visões do *Julius* e ainda debater as questões atuais da cidade. Os textos elaborados terão por base as informações debatidas na sala de aula, o livro didático adotado na escola e pesquisas orientadas na internet.

Esse é o momento em que os alunos assumem a posição do narrador. Da criação das visões partem para a condução da narrativa, ou seja, passam a decidir os caminhos percorridos por *Julius*.

Com relação ao livro didático, um exercício proposto é destacar as personagens que são citados no período demarcado. Observar quais informações podemos tirar sobre essas personagens, quantos deles podem se enquadrar nas categorias que formam a maior parte da população, como excluídos, imigrantes e trabalhadores, por exemplo. Feito isso, a pergunta que se coloca é: Como essas personagens tiradas do livro didático podem ser inseridas nas narrativas que compõem as visões de *Julius*?

Observo que uma boa parte da trama vivida por *Julius* ocorre no Centro da cidade, principalmente na região do Valongo, o que favorece uma aula de campo com o roteiro previamente estabelecido. Essa aula proporciona aos alunos terem contato direto com o espaço em que *Julius* e outros personagens circularam e analisarem no próprio local as reformas urbanas realizadas pelos prefeitos Pereira Passos (1902–1906) e Eduardo Paes (2009–2016).

Esse contato com regiões do Centro da cidade é mais um ingrediente para estimular a imaginação sobre o Rio de Janeiro no século XIX e a reflexão sobre

como tais reformas trataram a memória da população afro-descendente. Fundamentalmente, o trabalho de campo no Centro aquecerá a discussão de como essa parcela da população vem buscando manter ou resignificar determinados espaços como locais de memória, por exemplo, a Pedra do Sal, hoje alvo de restrições da atual prefeitura.

Concluindo, enfatizo que os alunos passam por três fases: em uma primeira fase, ouvem a história narrada pelo professor, na segunda fase têm contato com o texto escrito; por fim, produzem seus próprios textos. Textos prontos tem início uma quarta fase e o ponto culminante do nosso trabalho. Os textos ganham um novo sentido quando lidos. Paul Ricoeur demonstra com o arco hermenêutico como o leitor é o elo entre o texto e a realidade, ou seja, a narrativa que reconfigurou a realidade volta a atuar sobre ela a partir das transformações que provoca no leitor (RICOEUR, 1983, p. 117).

A primeira proposta que apresento para que os textos sejam lidos é a troca entre os colegas, ou seja, que eles circulem pela turma. Depois abro a discussão sobre como os textos podem sair da sala de aula: Organizar um pequeno livro, um mural, criar uma página no facebook? Essa será uma decisão a ser tomada pela turma.

### **Avaliação**

Para o processo avaliativo, antes é importante considerar a realidade da turma em que o projeto está sendo aplicado. Infelizmente, não é incomum na realidade do ensino brasileiro, sobretudo na rede pública, a persistência problemas recorrentes que atingem muitos alunos, como dificuldades relacionadas ao ato de escrever mesmo no final do ciclo fundamental. Para muitos desses alunos, acompanhar a narrativa de modo a estimular seu interesse pelas aulas de História é uma conquista fundamental. Propomos uma avaliação processual, na qual seja considerada a participação dos alunos em diferentes níveis: desde o interesse em ouvir a narrativa até a produção textual.

Em conformidade com a organização do tempo escolar, essas aulas são planejadas para 50 minutos. Muitas das atividades propostas devem ser realizadas *na* ou *para* a aula seguinte. Esse planejamento busca apenas sugerir algumas possibilidades para o trabalho com a aventura de *Julius* em sala de aula.

## CAPÍTULO 1

### MEMÓRIA E NARRATIVA: TEORIA NA SALA DE AULA

“Vou contar uma história”. Essa frase anuncia para a turma que a aula vai ser “diferente”. Vamos, juntos com alguns personagens, vivenciar uma aventura que nos levará ao passado. Neste trabalho apresento o personagem *Julius*, objetivando demonstrar como ele se apresenta como uma ferramenta didática que permite a nós, professores de História, trabalharmos o Rio de Janeiro escravista do século XIX e a realidade vivida pelos afrodescendentes no pós-abolição. A memória é o mecanismo que permite a esse personagem ir ao passado e voltar. A memória narrada por um velho tio com quem *Julius* conviveu na infância.

Memória e narrativa se apresentam como conceitos fundamentais para esse trabalho. Propor uma reflexão a partir desses conceitos em uma turma de nono ano requer uma estratégia didática. Neste primeiro capítulo procuro desenvolver algumas considerações teóricas com o objetivo de demonstrar como o personagem *Julius* se adequa a essa função, ou seja, a partir dos textos produzidos pelos alunos, proporcionar que eles reflitam sobre o processo histórico à luz desses conceitos e sobre suas conclusões.

Unindo as perspectivas de Paul Ricoeur (1983), através de sua hermenêutica da História, e de Walter Benjamin (2012), com seu estudo clássico sobre o narrador, compreendo que os conceitos de memória e narrativa estão intrincados, já que é por meio da narrativa que a memória é ordenada e comunicada. Nesse sentido, parto de algumas considerações sobre a memória sabendo que, necessariamente, elas nos levarão a pensar sobre o ato de narrar.

#### **Memória**

Começo acrescentando algumas informações sobre o personagem que motiva esse texto. *Julius* nasce no subúrbio e, desde cedo, foi submetido pelo pai a uma severa disciplina de estudo como caminho para conquistar ascensão social e obter respeitabilidade e reconhecimento. Aprovações em concursos lhe permitiram

ocupar um cargo importante e uma boa remuneração. Porém, a dedicação aos estudos fez com que a paixão pela música ficasse em segundo plano. A história de *Julius* começa deixando claro sua insatisfação com a vida que leva e com as pessoas com quem é obrigado a conviver. Se alguma respeitabilidade foi adquirida pela posição social conquistada, *Julius* vive uma crise pessoal. Ele não se reconhece no mundo em que vive. Acumula insatisfações atribuídas ao fato de não ter se dedicado à música.

O seu desaparecimento, inexplicável na maior parte da trama, é o estopim para a transformação da sua vida. É impossível retomar a vida normal após passar meses desaparecido. Sem nenhuma explicação aparente, *Julius* é tomado por imagens fortes que o remetem a um navio negreiro e à escravidão do século XIX. A primeira questão que se coloca é: de onde vêm essas imagens?

Uma resposta para essa pergunta começa a ser construída quando a imagem do tio *Nestor*, um contador de histórias que marcou a infância de *Julius*, aparece em meio a tudo aquilo que já estava sendo considerado um pesadelo. *Julius* relaciona as imagens com as histórias contadas pelo velho tio.

A princípio, essas imagens que aparecem atordoando nosso personagem são involuntárias, porém, após relacioná-las com as histórias ouvidas na infância, *Julius* busca controlá-las, persegui-las, e tentar ordená-las, o que vai conseguir compondo, a partir delas, sua própria narrativa. Aqui proponho algumas questões para convidar os alunos a pensarem sobre esse processo: em que sentido essas lembranças alteram a realidade de *Julius*? Essas lembranças que nos remetem a um passado determinado, final do século XIX e início do XX, podem ajudar a compreender historicamente esse período? O quanto essas lembranças não são fruto da imaginação? Podemos relacionar essas lembranças com o momento que *Julius* está vivendo?

Paul Ricoeur, ao analisar a memória e sua relação com a História e o esquecimento, afirma que não é qualquer lembrança que lhe interessa (RICOEUR 1983, apud REIS, 2010, p. 29). Mas, sim, a memória fenomenológica. Aquela que nos permite compreender a construção da nossa identidade, alicerce para refletirmos sobre nossa posição e ação no mundo em que estamos inseridos.

Conforme Ricoeur, o lembrar fenomenológico é retrospectivo, reflexivo e significa duas coisas: a) receber uma imagem do passado espontaneamente; b) procurar uma imagem do passado para fazer algo com ela. A memória fenomenológica é, por um lado, representação e cognição; por outro, exercício e pragmática. Ela tem uma ambição realista ao se apresentar como a guardiã da

profundidade do tempo e da distância temporal. José Carlos Reis considera que, como dimensão psíquica do homem capaz (eu posso), a memória oferece o que nenhum vestígio cortical pode oferecer: o milagre do reconhecimento (REIS, 2010, p. 32).

Ao perseguir as imagens que ocupam seu pensamento, *Julius* segue por dois caminhos que se entrecruzam: Um leva às imagens construídas a partir das histórias contadas pelo tio; o outro, leva ao próprio tio. Esses caminhos trazem *Julius* de volta a ele mesmo, mas, o que ele encontra é em transformação *Julius*. Qual *Julius* está sendo construído por esse processo de rememoração? Deixo a resposta dessa pergunta para depois. Por ora, quero apenas enfatizar que a identidade de uma pessoa, ou de um grupo, não é algo pronto, acabado, mas um processo contínuo de construção que se dá no convívio com o diferente e está intimamente relacionada com a experiência acumulada pelo viver (BENJAMIN, 1987, p. 115).

*Julius* é, desse modo, um exemplo significativo para demonstrarmos que a experiência acumulada não é fruto apenas daquilo que foi vivido por alguém no período da sua vida. Procuro destacar com esse personagem algo maior, aquilo que foi legado por aqueles/aquelas que viveram períodos anteriores. *Julius* expressa a experiência do *tio Nestor* e, conseqüentemente, a de homens e mulheres que viveram a escravidão e o pós-abolição. Observo, ainda, que o seu processo de rememoração está embutido em uma crise pessoal, em questionamentos e investigações que refletem o contexto em que ele vive. Esse movimento demonstra que a experiência, que é passada de uma geração para outra, não é algo harmonioso, feito como se fosse o depósito de todo o saber acumulado pelos mais velhos nos mais novos. Ao citar a memória fenomenológica no início do capítulo, destaco que só consciente de nossa posição no mundo em que vivemos, podemos nos transformar em seres atuantes. Atuantes em diferentes sentidos, a começar na seleção e reconfiguração daquilo que é transmitido. Nesse sentido, percebemos que a memória é algo vivo, criativa e atende às necessidades do tempo presente (REIS, 2011, p. 34).

Se a memória é criativa, requer imaginação. Sem dúvida, acessar o passado, o que já não existe mais e organizá-lo a partir de uma narrativa, só é possível com ajuda da imaginação. No caso da narrativa de *Julius*, assim que os alunos têm contato com as imagens do tráfico negreiro, podem perguntar se aquelas imagens não são fruto da imaginação de um homem atordoado por ter ficado tanto tempo desaparecido. Tudo se esclarece quando *Julius* relaciona as imagens com as histórias

contadas por *tio Nestor*, mas as condições para discutir a relação entre memória e imaginação estão colocadas. E novos ingredientes vão aquecer essa discussão: *Julius* não acessa apenas uma imagem do seu passado, algo vivido por ele na sua infância. O personagem rememora histórias contadas pelo tio e, assim, pode lembrar do que não viveu, acessar imagens que só a imaginação pode compor. Na verdade, essas imagens foram compostas na infância a partir das histórias ouvidas e agora são reconfiguradas por um homem amadurecido que vive uma crise pessoal. As imagens não são as mesmas porque *Julius* já não é mais o mesmo.

A imaginação que auxilia a memória é diferente da imaginação criativa que possibilita a ficção. A memória se utiliza da imaginação para reconfigurar algo que aconteceu, conseqüentemente ela está presa ao tempo, à anterioridade, ao passado. Motivada pela busca da verdade, se apoia ou se choca com outras memórias. A imaginação criativa que possibilita a ficção não tem necessariamente nenhuma vinculação com o tempo, está completamente livre para criar, não tem compromisso com a verdade convencional.

O ato de recordar pretende subordinar-se ao princípio da realidade, o que exige que as evocações, apesar de se conjugarem no tempo passado (anterioridade), mobilizem argumentos de verificação, tendo em vista garantir a fidelidade do narrado, mesmo que a única fiança seja o juramento do próprio evocador. (CATROGA, 2001, p. 22)

Essa questão pode ser exemplificada na própria aula de História que se utiliza de um texto literário como estratégia para o envolvimento dos alunos com o conteúdo estudado. Nenhum aluno até hoje perguntou se o personagem *Julius* existe ou se é baseado em alguém. Os alunos compreendem que o personagem protagonista da aventura, é uma criação literária.

Porém, quando a narrativa descreve o tráfico negreiro ou a escravidão é frequente que surjam perguntas do tipo: Foi assim mesmo que aconteceu professor? Os alunos sabem que continuamos trabalhando com um texto de ficção, porém, a referência ao passado, ao conteúdo estudado, gera esse tipo de curiosidade. Essa preocupação em referendar os fatos do passado é acentuada quando os alunos produzem seus próprios textos. Nesse momento, a História vem em auxílio da memória.

Falar que a História vem em auxílio da memória em uma aula de História pode parecer contraditório. O uso de um personagem que nos permite discutir com uma turma do nono ano o conceito de memória ocorre, porque acreditamos na

possibilidade de dinamizarmos a aula, a partir de uma nova relação estabelecida dos alunos com o conteúdo estudado. Nesse sentido, a memória auxilia a aula de História. A curiosidade está no fato de o texto literário nos convidar a viajar pela rememoração de um determinado personagem e, desse modo, provocar uma propositada confusão entre memória e História. Destaco que a memória não é apenas uma forma de acessar o acontecido, uma *fonte* para o professor de História, fundamentalmente quando essa memória diz respeito a um grupo que luta por reconhecimento.

Já foi mencionado que o processo de rememoração de *Julius* vai além do “espaço-tempo” (POLLACK, 1992, p. 202) de sua própria vida, envolvendo outras pessoas, de outra época, além do tio e do pai. Quem são esses outros que compõem as imagens rememoradas por *Julius*? Seres anônimos que viveram a escravidão e deixaram sua experiência ao narrarem suas memórias para os mais novos. Esses homens se identificavam por serem negros, escravizados, moradores do Rio de Janeiro, por laços de afinidade que estabeleceram entre si, pela religião que cultivavam e por outros fatores. As lembranças de *Julius* nos levam a um grupo que compartilhava vivências e projetos, ou seja, *experiências e expectativas*<sup>2</sup>. Compartilhava a memória herdada e transmitida, esse fluxo constante e imperceptível. Nesse sentido, a narrativa de *Julius* nos permite avançar na discussão e demonstrar para os alunos que a memória não é apenas uma faculdade individual, ela também é compartilhada, coletiva.

Para aprofundar essa questão, tão cara para o estudo da História, proponho que *Julius*, ao perseguir suas próprias lembranças, os rastros deixados pelo Tio, chegue a uma comunidade quilombola, acreditando na possibilidade de ser a comunidade frequentada por Nestor. Nesse momento, o texto nos permite reafirmar o uso da memória coletiva na delimitação da fronteira espacial e cultural com o objetivo de preservar a identidade do grupo. Perguntar o que pode ameaçar a identidade dessa comunidade é levantar uma questão útil para nossa reflexão.

O conceito de memória coletiva data do final do século XIX, resultado das reflexões de Maurício Halbswach, que demonstrou como o social influencia até mesmo a memória individual (POLLACK, 1989, p. 201). A utilização desse conceito

---

<sup>2</sup> Koseleck (2006) desenvolveu o conceito de espaço de experiência (conjunto das nossas experiências individuais ou coletivas) e horizonte de expectativas (nossas perspectivas para o futuro), destacando os riscos se nossa visão do futuro se afastar em demasia de nossas experiências acumuladas.

nos permite evidenciar como diferentes grupos (família, sindicatos, comunidades, igrejas etc) utilizam a memória para manterem suas identidades: “A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis” (POLLAK, 1989, p. 201).

Para Pollack, a memória nacional é o melhor exemplo para pensarmos no conceito de memória coletiva. A preocupação com as fronteiras é nítida e sua transmissão se utiliza desde profissionais especializados, como professores e pesquisadores de História, a comemorações e rituais. Os diversos grupos que compõem uma sociedade devem se enquadrar, ou seja, assimilarem e reproduzirem o discurso tido como oficial sem contestação. A partir dessa premissa, observo que os setores dominantes elaboram suas estratégias para a disseminação do seu projeto de identidade nacional. Não é um processo simples e, se a força é usada em diferentes momentos para a implantação desse projeto, é necessário que haja justificativa e convencimento, daí o recurso ao passado, à memória. Nesse caso, o passado é articulado para atender aos interesses dominantes. Paul Ricoeur chama atenção para que esse é um dos abusos da memória, que ele identifica como manipulação ideológica (REIS, 2011, p. 36).

Voltemos aos anônimos que a lembrança do *Julius* nos trouxe do século XIX. Homens negros, escravizados ou livres, estavam inseridos enquanto cidadãos no projeto de nação das elites? A mudança de Monarquia para República resultou em alguma inserção? Esses homens, cujos nomes e feitos a História não registrou, possuíam algum projeto? Articulavam de alguma forma o passado? Possuíam memória?

Vimos que esses homens possuíam vários aspectos que os identificavam entre si. Um deles era a forma como articulavam o passado, ou seja, como construíram coletivamente sua memória, que pode ser entendida como *memória subterrânea* (POLLACK, 1989, p. 5). A ida de *Julius* à comunidade quilombola demonstra o quanto essa discussão é atual, apresentando para os alunos um grupo que, através da História, se organiza política e culturalmente na luta contra o esquecimento.

O contato com a comunidade quilombola é mais um ingrediente que possibilita a construção de um novo olhar de *Julius* para o mundo em que vivemos e, conseqüentemente, para as histórias contadas pelo *tio Nestor*. Se as imagens formadas



a partir dessas histórias atormentaram nosso personagem, aos poucos o instigaram a querer saber mais. Como saber mais? Essa é uma pergunta que podemos levar aos alunos em diferentes momentos das nossas reflexões.

Obviamente que objetivo alcançar como resposta o estudo da História, quer dizer, refletir sobre a relação memória e História. Porém, antes de acrescentar alguns dados para essa reflexão, proponho aceitar, mesmo que timidamente, o convite de Walter Benjamin para pensarmos sobre o ato de recordar. Não que *Julius* encontrará mais informações vasculhando sua memória. Não é essa a questão que quero abordar seguindo os passos do pensador alemão. Mas, sim, aprofundar essa reflexão no ato da recordação, no tecer das reminiscências e, com isso, acumular mais informações para compreender o quanto o ato de recordar transformou a vida de *Julius*. E pode transformar a nossa. Não me refiro ao ato cotidiano de recordar as tarefas necessárias para que a vida continue dentro de uma ordem estabelecida. Estou tratando de revolver a memória, de alargá-la a partir do somatório com outras memórias, de enfrentar o esquecimento, sabendo que, no fim, é ele, tecelão minucioso, quem modela nossas lembranças. Vale a pena uma longa citação de Benjamin analisando a obra de Proust:

O importante para o autor que recorda não é o que ele viveu, mas o tecido de sua recordação, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento? A memória involuntária de Proust não está mais próxima do esquecimento que daquilo que em geral chamamos de reminiscência? Não seria esse trabalho de recordação espontânea em que a recordação é a trama e o esquecimento a urdidura, o oposto do trabalho de Penélope, mais que sua cópia? Pois aqui, é o dia que desfaz o trabalho da noite. Cada manhã, ao acordarmos, em geral fracos e apenas semiconscientes, seguramos em nossas mãos apenas algumas franjas da tapeçaria da existência vivida, tal como o esquecimento a teceu para nós. (Benjamin, 1987, p. 37)

Não é o esquecimento, tecelão das recordações, que dá sentido à memória, aquele que representa ameaça às memórias subterrâneas, como a memória quilombola, por exemplo. A ameaça provém do esquecimento estratégico dos que querem impor uma memória única, homogênea, harmônica e conciliadora. Voltamos ao exemplo da memória nacional e da manipulação do passado por profissionais a serviço das classes dominantes. Mais uma vez recorremos a Benjamin, dessa vez ao seu alerta, contra o perigo de nos submetermos e servirmos a esse projeto. Defendendo tanto um método de interpretação da História que rompa com o historicismo burguês, quanto uma memória criativa, não conformista, Benjamin

ressalta a necessidade de arrancar do passado a esperança. A necessidade de acalmar os mortos garantindo que suas memórias não serão ultrajadas. A necessidade de arrancarmos alegria do futuro, quando nós não existirmos mais, quando seremos apenas memória.

Critico feroz da modernidade, Benjamin exercitou em diferentes textos suas denúncias e seus alertas com relação aos diversos perigos existentes em uma sociedade que exacerba o consumismo, o individualismo e transforma tudo em mercadoria. Vivemos a era do consumismo, do descartável. A era em que a evolução técnica permitiu a reprodução *ad infinitum* de uma diversidade de gêneros para saciar o voraz desejo de consumir. E a memória se transformou em mais um desses produtos? Ou a cada dia que passa é cada vez mais descartada por não atender mais a uma época marcada pela velocidade da inovação tecnológica? Estamos condenados ao presentismo (HARTOG, 2013, p.103) que transforma a experiência acumulada em algo inócuo diante das novas expectativas, geradas por um tempo radicalmente inovador?

Seguindo esse raciocínio, eu poderia concluir que a memória está em crise e caminhamos nesse sentido para um cenário apocalíptico, marcado por um presente apartado do passado e seguindo em direção a um futuro incerto. Ou é possível outra interpretação dos alertas de Benjamin? O pensador alemão não estaria apontando para os cuidados que devemos ter com as possibilidades do esvaziamento de sentido da memória e nos propondo uma nova postura diante do mundo que nos envolve? Diante da própria memória e da forma como podemos tratá-la? E, não podemos ver essa postura na militância de lideranças quilombolas e de outros movimentos sociais, que buscam na prática o seu “direito de memória”? Na procura, cada vez mais significativa, da historiografia em incorporar o discurso memorialista em suas fontes e ainda nos debates, mais frequentes, envolvendo diferentes formas de conhecimento em torno da memória? Esse trabalho tem a pretensão de fazer eco aos alertas de Benjamin e ressaltar que a sala de aula é, também, um espaço onde diferentes memórias se encontram ou se chocam.

### **A narrativa**

A memória, como todas as formas de acessar o passado, depende da narrativa. Sem ser narrada, a memória é esquecimento, no pior sentido dessa palavra. É uma memória anulada. Como já foi dito, refletir sobre a memória é convidar a uma

reflexão sobre a narrativa, o que permite aprofundar algumas questões levantadas no decorrer desse texto e realizar novas. Mantendo Benjamin como referência, damos continuidade à discussão tendo agora a narrativa como eixo. Nesse sentido, pergunto: Estaria a narrativa em decadência, uma vez que o narrador está fadado ao desaparecimento?

Primeiro, é preciso observar que, ao denunciar esse desaparecimento, o pensador alemão apresenta características específicas do narrador. Entre suas atribuições, destaca-se o fato de ele ser o elo entre diferentes gerações. Aquele que repassa a experiência, a sabedoria, que aconselha, valorizando o justo. Benjamin enaltece os narradores anônimos dotados de uma oralidade ancestral. Esses servem de modelo para as melhores narrativas escritas. “Entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.” (BENJAMIN, 1989, p,198)

Os fatores denunciados como responsáveis pelo desaparecimento do narrador continuam sendo aqueles advindos com a modernidade. No entanto, agora, o nosso crítico destaca o romance e a valorização da informação. O romancista difere do narrador tomado como modelo, pelo fato de apresentar um projeto individual, resultado do isolamento. O narrador, ao contrário, deve se integrar cada vez mais à coletividade para, com sabedoria, expressar seus anseios e repassar a experiência acumulada. A informação marcada pela objetividade e por seu caráter conclusivo limita, ou mesmo impede, o exercício da interpretação, da reflexão. A informação é momentânea e conseqüentemente fugaz. A narrativa envolve, exige o ato de refletir, possibilita diferentes interpretações e, assim, permanece.

Não segui os passos de Benjamin para andar em círculo com esse raciocínio. Ou seja, não quero mais uma vez concluir que os escritos desse autor permitem variadas leituras e que eles podem ser interpretados como uma alerta para a importância da narrativa no mundo conturbado em que vivemos. É importante reafirmar essa posição, mas é preciso ir além, tendo a sala de aula como referencial.

É nessa perspectiva que importa o destaque dado por Benjamin a dois grupos de narradores: o primeiro é o viajante, personificado no marinheiro comerciante; o segundo é o camponês sedentário, enraizado na sua aldeia. O primeiro traz histórias de lugares distantes. O segundo repassa as tradições da sua região. Por fim, o pensador alemão anuncia que o mestre artesão, que foi um aprendiz andarilho até se fixar como mestre em uma oficina, reúne características

dos dois grupos. A aula de História e o texto literário são ferramentas importantes, ambos permitem a criação de personagens baseados nesse modelo. Ou seja, o narrador pode ser um personagem trabalhado pelos alunos, ou mesmo, encarnado por esses. Nesse sentido, a narrativa benjaminiana passa a ser um exercício de sala de aula.

O projeto *Julius* objetiva esse exercício que é levar os alunos a assumirem a posição do narrador. O que vai além de dar a eles um tema relacionado ao conteúdo estudado e pedir para criarem um texto, desenvolvendo personagens e um enredo. O narrador deve ser interiorizado e, assim, tanto os personagens criados como o enredo devem estar carregados da experiência acumulada. O aluno narrador deve buscar envolver seus leitores, levando-os a pensarem sua realidade como resultado de um processo vivenciado por outros homens e mulheres em uma época passada. A prática do texto permite, mais uma vez, destacar, junto aos alunos, que o relato memorialístico vai além do pessoal e retrata o coletivo.

A proposta é levar os alunos a refletirem sobre o processo narrativo, partindo da própria prática da produção textual. Ou seja, o ato de narrar, mediado pelo professor, abre a possibilidade de variadas reflexões, além do que já foi sugerido. Antes de destacar essas possibilidades, é importante lembrar que o personagem *tio Nestor* busca representar o narrador benjaminiano. Um contador de histórias que encanta uma criança com narrativas que permanecem através do tempo e podem ser recontadas para novos ouvintes. Um contador que representa um grupo, ou seja, uma experiência vivida em determinado contexto histórico. Trechos dessas narrativas são lidos e discutidos com os alunos, dando-lhes subsídios para criarem seus próprios textos.

Aprofundando essa reflexão sobre a narrativa destacamos dois aspectos ressaltados por Paul Ricoeur em seu livro *O Tempo e a Narrativa*. O primeiro diz respeito a estabelecer uma lógica na vivência humana, o outro a humanizar o tempo. Esses dois aspectos se relacionam. Uma reflexão difícil, porém, curiosa, para levar aos alunos. Uma reflexão para a qual o projeto *Julius* pode ser o ponto de partida.

Para Ricoeur, a narrativa humaniza o tempo. O filósofo procura demonstrar essa relação por meio do ciclo hermenêutico, composto pelas três *mimeses* (*mimeses I, II e III*). De origem grega, *mimese* significa representação ou imitação.

Conforme o autor, a *mimeses I* é o mundo real, da prefiguração, onde ocorre a ação, o que implica a existência de um sujeito se relacionando com outros, de

causas e consequências em uma ordem sincrônica. A *mimeses II* representa a configuração do vivido. É o momento da composição da intriga, ou seja, do enredo, que permite a construção de uma lógica, a partir do olhar de quem a compõe. A narrativa nos leva para uma ordem diacrônica, na qual o narrador traduz de forma textual a fraseologia, a simbologia e a temporalidade que envolvem a ação ocorrida em *mimeses I*.

Nesse ponto, Paul Ricoeur procura ultrapassar a interpretação dada por alguns analistas, muitos deles embasados na semiologia, que termina por limitar a investigação a um mundo textual, como se os textos se entrelaçassem criando uma rede a ser interpretada.

Ricoeur nos convida a ir adiante propondo que a *mimeses II* é o momento que interliga a *mimeses I* à *mimeses III*. Quer dizer, a produção textual (*mimeses II*) liga a experiência vivida (*mimeses I*) ao leitor (*mimeses III*) que reconfigura o texto com sua interpretação, devolvendo-o ao mundo vivido (*mimeses I*) (Ricoeur, 2011). Ao valorizar o momento da reconfiguração (*mimeses III*), Ricoeur atribui ao leitor uma coautoria do texto, já que este retorna à *mimeses I* pela ação transformada a partir do que foi lido.

Fica destacado que o texto é evidenciado como configuração da ação humana e ganha novo sentido ao ser reconfigurado gerando novas ações. O que me leva a concluir que o agente, na sua relação com outros atores, é o foco da atenção de Paul Ricoeur.

### **A sala de aula**

O que a aula de História pode ganhar com essa reflexão? Procurando uma resposta objetiva, destaco a possibilidade de mostrar aos alunos que a história é feita por homens e mulheres que atuam em determinados contextos históricos. Compreendendo a ação desses sujeitos, poderemos explicar a transformação ou a permanência históricas. É a narrativa do conjunto dessas ações que possibilita a compreensão do viver humano. É preciso ressaltar que, ao destacar a atuação desses atores, não estou regredindo para uma visão positivista, de valorização do herói e dos grandes feitos políticos. Ressalto a possibilidade de observar que a História é feita por pessoas comuns e que, por trás de conceitos como escravizados, senhores, operários, oligarcas, estão pessoas que acumulavam dores e sonhos, desejos e frustrações.

Seguindo esse raciocínio e ampliando a resposta, é possível mostrar aos alunos a variedade de narrativas que se entrecruzam ou se chocam em um mesmo momento. Mostrar como algumas se impuseram e outras foram silenciadas, ou aparentemente silenciadas. Como nós, personagens do século XXI, precisamos compor nossas próprias narrativas sobre o passado, para que a fala imperativa seja questionada e as que foram caladas se tornem ao menos murmúrio, ou ganhem clareza e força pelo muito que ainda nos tem a dizer. “São narrativas que expressam as múltiplas identidades, vozes, polifonias, diferentes versões e verdades.” (GABRIEL, 2014, p. 24). Assim, organizando a aventura humana através do tempo, podemos nos inserir nesse processo, como seres atuantes que alimentam expectativas, que devem ser mais do que apenas sobreviver diante de um futuro cada vez mais incerto. Sob tal prisma,

Ricoeur recupera, em uma de suas instâncias possíveis, uma função que já não vinha mais sendo enfatizada pela historiografia do século XX: a História Mestra da Vida – embora não uma mestra para os grandes estadistas e políticos, e sim para o próprio ser humano que vivencia cotidianamente o desafio de viver. (BARROS, 2011, p. 4).

### **A literatura**

Ao valorizar a narrativa histórica, Ricoeur critica as visões estruturalistas sobre o processo histórico, em especial a produção historiográfica da primeira geração da *Escola dos Annales*. Porém, ele se mantém igualmente crítico às posições ditas pós-modernas que trataram a narrativa histórica como uma narrativa ficcional. Logo, em sua perspectiva filosófica, o autor resgata o papel do sujeito atuante, do homem capaz, sem se render, no entanto, ao individualismo da Ilustração. Demarcar essa postura é importante para quem se propõe a pensar a narrativa nas aulas de história a partir de um projeto que se utiliza da literatura.

A produção historiográfica dos *Annales* foi construída no início do século XX, a partir da crítica à visão positivista. Essa crítica denunciava a história narrativa que se preocupava em apresentar os fatos com total isenção do historiador, encadeados em uma ordem cronológica. Negando esse modelo, os *Annales* passaram a valorizar as análises estruturais em longa duração, introduzindo "uma nova maneira de pensar o tempo em termos de estruturas, e não de fluência dos acontecimentos" (BARROS, 2011, p. 389). Para Ricoeur o "não-narrativo" não existe, ou seja, a narrativa está presente mesmo nas análises que buscam negá-la. Ao analisar *O*

*Mediterrâneo e a época de Felipe II*, de Fernando Braudel, Ricoeur fala de uma meganarrativa que teria no próprio “Mediterrâneo” um “quase personagem” (BARROS; 2011, p. 389). Ler Ricoeur, nesse sentido, é compreender que é preciso:

Ir além da crítica da História narrativa; desfazer a confusão semântica entre História narrativa e narrativa histórica, apostando na fertilidade teórico-metodológica da última. Tal posicionamento implica apreender a noção de narrativa, não apenas como um estilo possível da escrita histórica, mas também e fundamentalmente, como elemento constitutivo desse saber. (GABRIEL 2014, p. 30).

Portanto, a proposta não passa por esvaziar a História de seu método científico e tratá-la como uma narrativa ficcional. Pelo contrário, a diferença entre narrativa histórica e literária é enfatizada pelo filósofo francês. O historiador necessita de imaginação para reconstituir o passado, mas difere do romancista, pois esse pode liberar totalmente sua imaginação criativa, preocupado apenas em manter a verossimilhança. Já o historiador está em busca da verdade e produzindo para um leitor que tem o mesmo compromisso. (BARROS, 2011, p. 404). Assim, a narrativa histórica deve estar referendada em fontes documentais.

Não uso narrativa literária nesse projeto apenas como uma fonte para melhor compreendermos o século XIX, o que já faz da literatura uma ferramenta poderosa. A proposta da pesquisa é, por meio do exercício literário, da narrativa, aguçar a curiosidade sobre o conteúdo estudado e estimular a participação do estudante, proporcionando à aula um tom lúdico e dinamizador para as reflexões históricas. Podemos usar, e o projeto nos permite isso, uma narrativa condensada de um texto de época, por exemplo, "Pai Contra Mãe", de Machado de Assis, rico em informações sobre a escravidão. O que nos permitiria melhor acessar o "imaginário" da época estudada, levando-nos a refletir sobre as "formas de ver, sentir e expressar o real" (PESAVENTO, 2006, p. 2) daquele momento, dando assim mais subsídios para os alunos criarem seus próprios personagens. Ressalto que a literatura, ao evocar certa sensibilidade, possibilita “acessar” um aspecto da história que o texto científico, por vezes, não permite. E isso, creio, ajuda os alunos a compreenderem o que estudam.

Retomando a preocupação apresentada acima, podemos levar os alunos a pensarem sobre as semelhanças e diferenças entre a narrativa histórica e a literária. Consideramos que essas possibilidades enriquecem a aula e geram a preocupação de discernimos com clareza os objetivos a serem alcançados para que não nos percamos

diante de tantas possibilidades abertas. O que destacamos no uso da narrativa literária nas aulas de História é a ampliação que ela permite no campo de observação do nosso aluno, a partir da sua produção textual, na forma como ele vê, sente e expressa o real (PESAVENTO, 2006, p. 2). O modo como ele se relaciona com o conteúdo estudado. Posso citar o aluno que mata o personagem principal no segundo parágrafo e coloca um ponto final na história. Ou transforma o personagem em um matador com requinte de crueldade ou, ainda, erotiza a narrativa com tons de sadismo.

Um caso ocorrido na Escola Municipal ilustra essa exposição. Uma aluna se mostrou extremamente interessada na aventura do *Julius*. Sua expressão ganhou brilho quando pedi que os alunos assumissem a narrativa. Bastante motivada, no texto por ela apresentado o Rio de Janeiro do século XIX era composto por castelos, onde nobres com suas armaduras poderosas se preparavam para batalhas épicas. Conversando com ela, expliquei que aquele cenário que ela descreveu se adequava à Europa medieval, mas não ao Rio do século XIX. Elogiei seu texto criativo, mas fazendo referência ao conteúdo estudado, pedi que fizesse um novo texto. Antes de voltar para sua carteira, ela disse: “prefiro escrever sobre a Europa, a História do Brasil é muito chata”.

Certamente, há mais de uma forma de compreender a atitude dessa aluna. Por exemplo, podemos pensar na sua criatividade e no desejo de produzir um texto que envolvesse aventura e fantasia. Contudo, o que chama atenção é o fato de ela estar condicionada a ver essas possibilidades apenas no cenário da Europa medieval. Isso permite inferir que havia alguma coisa errada na forma como a História do Brasil foi apresentada para ela até aquele momento, incluindo as minhas aulas.

Desde então, tenho procurado levar essa questão para as turmas: como uma História marcada pela transposição forçada de milhões de homens e mulheres, a partir de uma viagem dramática, não nos sugere ingredientes para um texto criativo? Vencer o Atlântico nas condições impostas pelo tráfico de homens e mulheres escravizados não foi uma grande aventura? Isso, para não falar das incansáveis lutas dos escravizados, nas fugas que se traduziam na formação de Quilombos, ou na própria construção da cidade do Rio de Janeiro, uma luta constante contra a natureza e a imposição sangrenta sobre os índios, primeiros habitantes destas terras.

Sandra Pesavento, ao analisar a relação da História com a literatura, destaca que:



O texto de ficção literária é enriquecido pela propriedade de ser o campo por excelência da metáfora. Esta figura de linguagem, pela qual se fala de coisas que apontam para outras coisas, é uma forma da interpretação do mundo que se revela cifrada (PESAVENTO, 2006, p.15).

A aula de História pode abrir espaço para que os alunos tenham contato com a linguagem metafórica da literatura, dando-lhes acesso ao texto literário, mas, fundamentalmente, possibilitando que eles se expressem dessa forma, produzindo suas próprias narrativas a partir do conteúdo estudado. Inspirado por essas perspectivas de abordagem, que relacionam memória, história, narrativa, propomos estimular a reflexão sobre a História na sala de aula a partir do desenvolvimento de atividades mediada pela construção de narrativas literárias como *Julius* e suas aventuras.

## CAPÍTULO 2

### ESTIMULANDO NARRADORES NA SALA DE AULA

Como o projeto *Julius* pode viabilizar uma reflexão com o nono ano sobre memória e narrativa? Como ele pode levar os alunos a ressignificarem o conteúdo trabalhado de modo a perceberem que a História é uma ferramenta poderosa para compreendermos o mundo em que vivemos? E, ainda, como esse projeto pode colaborar para ampliar a percepção de que a História é feita por diversos agentes, que vão de senhores a escravizados, de governantes a pessoas comuns, como nós professores e nossos alunos?

Neste capítulo, proponho responder a essas questões. Para isso, primeiro, retomo o projeto, depois, relaciono-o com a reflexão teórica feita no capítulo 1 sobre memória e narrativa. Em seguida, apresento uma sequência de aulas, dividida em quatro momentos pedagógicos com sugestões para sua execução, definindo objetivos a serem alcançados, metodologia e suportes didáticos utilizados.

#### **O Projeto**

O Projeto *Contando histórias nas aulas de História* nasce de uma narrativa literária objetivando, a partir dos conceitos de narrativa e memória, trabalhar o conteúdo de História referente ao tráfico negreiro, à escravidão no Brasil do século XIX e à realidade dos ex-escravizados e seus descendentes no pós-abolição. Por que esses conteúdos? Alguma relação com o currículo do nono ano?

Como sinalizado, a narrativa literária gira em torno do personagem *Julius*. Ressalto algumas características desse personagem para demonstrar como ele pode motivar nossos alunos a estudarem o século XIX, tendo em vista questões que envolvem nossa sociedade hoje, como o racismo e a exclusão social.

*Julius* desaparece misteriosamente no Centro da cidade do Rio de Janeiro, o que gera suspense e curiosidade. Após o seu reaparecimento, passa a ter visões sobre o tráfico negreiro, a escravidão no século XIX e uma comunidade quilombola. Aos poucos, *ele* relaciona essas visões com as histórias contadas por *tio Nestor*, com quem conviveu na infância e parte da adolescência. Aqui, o projeto abre a

possibilidade de introduzir a discussão sobre memória e narrativa, assim como discutir a realidade vivida pelos escravizados e seus descendentes. Essas e outras possibilidades serão detalhadas nas propostas apresentadas para as aulas.

### **A aplicação do projeto**

Em um primeiro momento, o professor assume a postura do contador de histórias e inicia a narrativa de *Julius (Momento I)*. A partir das reflexões provocadas em sala de aula e dos dados fornecidos, o que apresentarei detalhadamente em cada aula, os alunos assumem a posição de narradores, dando continuidade ao texto apresentado pelo professor.

### **A teoria na sala de aula**

Considerando as informações apresentadas sobre o personagem *Julius* e a aplicação das atividades, enfatizo a pergunta: Como, na prática, esse projeto permite discutir conceitos como memória e narrativa com uma turma de nono ano? Ao voltar a essa questão, estabeleço um elo entre esse capítulo e o anterior, fazendo com que a teoria discutida ocupe o espaço da sala de aula.

*Tio Nestor*, com suas histórias, liga *Julius*, homem do século XXI, aos escravizados do século XIX, o que torna a discussão sobre memória algo obrigatório e acessível aos alunos. *Nestor* contava o que ouviu, ou melhor, aquilo que reconfigurou do que ouviu, no tempo em que morou na comunidade quilombola. Suas histórias estão vinculadas a um determinado grupo, com suas manifestações culturais que indicam um estilo próprio de vida, o que exemplifica o conceito de “memória coletiva” (POLLACK, 1989, p. 5). Estou falando de homens e mulheres que foram escravizados e mantidos excluídos no pós-abolição, ou seja, de um grupo que construiu suas próprias estratégias para preservar sua memória. Essa reflexão permite levar a turma a discutir o conceito de “memória subterrânea” (POLLACK, 1989, p. 5) em confronto com aquela que se quer oficial.

A discussão sobre a narrativa também é estimulada pelas visões de *Julius*, estreitamente vinculadas às memórias do *tio Nestor* e que só foram possíveis porque estas foram narradas. Uma memória silenciada corre o sério risco de desaparecer, assim, ganha destaque a importância da narrativa. Perguntas como “quem narra?” e “como narra?” alimentam o estudo sobre a disputa de memória.

Estou procurando demonstrar como os conceitos memória e narrativa surgem em sala de aula graças à própria interpretação da história contada, o que ficará mais concreto a partir das proposições apresentadas em cada aula para estimular o debate com os alunos. Porém, uma questão precisa ser explicada: como podemos, por meio desse projeto, observar o ciclo hermenêutico, em sala de aula?

Proponho, assim, demonstrar que a sala de aula é um espaço de observação do ciclo hermenêutico trabalhado por Paul Ricoeur. O projeto *Julius* favorece não só essa observação, mas, inclusive permite, levar essa reflexão para os alunos, lembrando que: *mimeses I* – representa o vivido, a ação, o mundo prefigurado; *mimeses II* – representa o texto, como a ação foi configurada; *mimeses III* – é o momento da interpretação do texto, a reconfiguração.

Pelo fato de o projeto iniciar com professor contando aos alunos uma história, na qual são apresentadas as características estruturais da narrativa, com ênfase para o essencial dos personagens e seu eixo de desenvolvimento, destaco que seguimos, professores e alunos, da *mimeses II* em direção à *mimeses III*. Partimos, portanto, do entroncamento dessas duas *mimeses*.

O ato de primeiro apresentar a narrativa oralmente e depois por escrito para que os alunos a reconfigurem, a partir de suas vivências, aquilo que é lido e ouvido, é a culminância do encontro das *mimeses*. Porém, ressalto que o ato de reconfigurar o texto é o momento da transformação do aluno ouvinte/leitor para seu papel como intérprete, redator, produtor de sentido. Esse certamente é o objetivo fundamental a ser alcançado: que o aluno não passe impunemente pela aula, que ele saia curioso, incomodado, reflexivo, tocado de alguma forma. Assim, retornamos à *mimeses I*, com o texto se transformando em ação, o que pode ser observado quando os alunos começam a produzir seus próprios textos, dando início a um novo ciclo.

O projeto pode ser observado por outro ângulo. O círculo hermenêutico permite isso, ou melhor, convida a esse exercício. Com outro olhar, posso afirmar que o projeto parte da sala de aula, das múltiplas realidades que a compõem. Nesse caso, partimos da *mimeses I* em direção à *mimeses II*, o ato da criação textual. A sala de aula, com suas exigências e desafios, motiva a busca por estratégias didáticas, o que, nesse caso resultou em uma narrativa literária para ser usada nas aulas de História.

O texto narrado, apresentado aos alunos, permite ir da *mimeses II* à *mimeses III*, caracterizada pelo aluno ouvinte, leitor e intérprete do que foi narrado. Mas,

como demonstra Paul Ricoeur, o ciclo não se fecha e nem segue um caminho de mão única. A sala de aula permite experimentos e o aluno ouvinte/leitor pode ocupar os locais das *mimeses* I ou III. Ou seja, passar ao papel de produtor, assumindo a autoria da narrativa.

Se o projeto permite essa observação, a nós professores, abre, também, a possibilidade de levarmos uma reflexão aos alunos sobre o ato de ouvir, interpretar e produzir uma narrativa, ou seja, sobre o círculo hermenêutico. As imagens que ocupam a mente de *Julius* devem ser vistas como a reconfiguração das histórias do *tio Nestor* (relato da memória). Esse fato altera a visão de mundo de *Julius* e, conseqüentemente, suas ações. As histórias de *Nestor* que configuram o vivido por homens e mulheres no século XIX, reconfiguradas por *Julius*, retornam, através de sua ação transformada, neste início do século XXI, ao mundo prefigurado.

As transformações ocorridas em *Julius*, como veremos, devem ser apontadas pelos alunos. Essa é uma questão a ser colocada em sala de aula: quais transformações esse processo de rememoração implicou na vida de *Julius*? Como a narrativa sobre *ele* é uma ferramenta para acessarmos o conteúdo estudado referente à História do Brasil? Essa pergunta nos leva a pensar de que forma o estudo desse conteúdo transforma nossa visão de mundo e nossas ações.

Essa reflexão leva a outros questionamentos, por exemplo: se pensarmos a aula como uma narrativa, podemos perguntar de que forma nós, professores, fomos transformados ao reconfigurarmos várias outras narrativas para produzi-la. E de que maneira nossos alunos estão se transformando ao reconfigurarem nossas falas? É preciso enfatizar que o projeto *Julius*, ao se utilizar da técnica da contação de história, evidencia na prática essa preocupação, permitindo uma constante avaliação da nossa postura em sala de aula e da participação dos nossos alunos. Isso pelo fato de não haver contação de história sem envolvimento daquele que conta com a narrativa apresentada. Afinal, a contação de história costuma ser marcada pelo envolvimento dos contadores e dos ouvintes com a história narrada.

É necessário que exista identificação entre conto e contador, para que este possa conduzir a narrativa da melhor forma. Cada contador coloca nas histórias um pouco de sua personalidade, priorizando passagens que, de alguma forma, dialogam mais com seu íntimo. É essa identificação entre o conto e seu contador que faz a diferença. (TORRES; TETTAMANZY, 2008, p. 5).

Assim, o ato de contar uma história implica uma entonação de voz adequada, um gestual e mesmo um olhar que se relacione com o narrado e amplie o diálogo com os ouvintes. Um diálogo, muitas vezes, feito por olhares. O professor narrador tem essa possibilidade, a de avaliar seu desempenho no olhar do aluno. Cabe a ele a sensibilidade de fazer essa leitura.

Ressalto o quanto é significativo assumir a postura de contador de história, prática milenar relacionada a “qualidades muitas vezes esquecidas” por nós (TORRES; TETTAMANZY, 2008, p. 2). Relembrando a discussão de Benjamin sobre o narrador enquanto mestre artesão, o ato de anunciar para os alunos que “vou contar uma história” implica convidá-los a viajar no tempo e no espaço sem sair de suas carteiras. Esse processo se torna ainda mais significativo quando a narrativa nos leva a um velho contador de histórias (*tio Nestor*) e propõe aos alunos incorporarem esse personagem, construindo suas próprias narrativas. Isso, porque “quem conta tem que estar disposto a criar uma cumplicidade entre a história e o ouvinte, oferecendo espaço para o ouvinte se envolver e recriar” (SISTO, 2005, p. 1). Aqui está o nosso desafio, envolver os alunos e estimular a recriação a partir do conteúdo preestabelecido.

Para a execução deste projeto, realizei um recorte temporal na transição do século XIX e o início do XX, evidenciando a cidade do Rio de Janeiro. O objetivo é trabalhar temas como o tráfico negreiro, a escravidão, as formas de resistência dos escravizados, que iam da “negociação ao conflito”, como nos lembra a obra clássica de João José Reis e Eduardo Silva, e o racismo que sobrevive em nossa sociedade. Escolhi o nono ano pelo fato de o programa curricular de História iniciar abordando a transição da monarquia para a república oligárquica, o que nos permite utilizar conceitos já estudados no ano letivo anterior. Assim, acabamos por revê-los e elaboramos uma série de questões sobre o modelo republicano que se consolidava e conseguimos ampliar o olhar para questões fundamentais, como a condição da população afrodescendente, na sociedade em que vivemos.

### **As aulas**

O projeto está dividido em quatro momentos didáticos. No entanto, o segundo momento, no qual trabalharei com a turma uma dada visão sobre o tráfico negreiro, foi subdividido em duas partes.

A narrativa literária mantém uma sequência entre esses momentos, porém, como cada um foi desenvolvido a partir das visões do *Julius*, o professor pode optar em seguir a sequência proposta ou utilizar um dos momentos isoladamente. Para deixar claras essas possibilidades apresento uma sinopse de cada momento:

*Momento 1* – Apresentação da história do *Julius*, destacando seu desaparecimento, seu retorno, as visões e a importância do *tio Nestor*.

*Momento 2* – Visão do *Julius* sobre o tráfico negreiro e a relação do tráfico e da escravidão com a realidade vivida hoje por grande parcela da população afrodescendente.

*Momento 3* – Uma visão de como a cidade do Rio de Janeiro possibilitou a reunião clandestina de escravizados, fundamentalmente no período que antecedeu a Abolição, e como o espaço urbano manteve relações com os quilombos.

*Momento 4* – *Julius* visita a comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, levando os alunos a refletirem sobre a importância desse tipo de comunidade na preservação da memória da população afrodescendente. O que motivou essa visita foram as histórias do *tio Nestor*.

Observo, ainda, que procurei apresentar variadas sugestões para abordar os conteúdos destacados e motivar os debates em torno deles. Isso, por pensar nas possibilidades da aplicação desta prática didática por outros professores, conforme suas demandas e realidades docentes. Tal qual indicado, essas atividades foram desenvolvidas no ano letivo de 2018, com alunos do nono ano, especificamente da turma 902, de uma escola localizada no bairro Engenho de Dentro, subúrbio do Rio de Janeiro. No capítulo 3, comentarei a aplicação desse projeto destacando o que realmente foi utilizado em sala de aula e a dinâmica dessa prática.

Desde o primeiro momento, proponho aos alunos assumirem a narrativa de *Julius* com total liberdade de criação, preservando apenas o personagem negro e as visões sobre o século XIX relacionadas à memória e à História.

Para o desenvolvimento do projeto é importante contar com alguns recursos como uso de fotocópias, data show para projeções, celular para acessar as músicas, além de uma caixa de som. Esses suportes enriquecem e dinamizam as aulas. O projeto, vale dizer, pode ser adaptado e esses suportes podem ser substituídos pela oralidade do professor. Farei em cada aula uma sinopse dos textos utilizados, os

quais serão apresentados na íntegra em anexo. A seguir, procuro detalhar cada um dos momentos.

### **Momento 1 - Contando uma história**

É nessa aula que o professor assume a postura do contador de história, buscando envolver a turma e anuncia: vou contar uma história.

A narrativa deve levar os alunos para um “passeio imaginário” por alguns bairros da cidade, fundamentalmente pelo Centro da cidade e estimular a curiosidade sobre as visões que acometem *Julius* após o seu reaparecimento, criando condições para alcançar os seguintes objetivos:

- introduzir a discussão sobre memória;
- introduzir a reflexão sobre racismo;
- estimular a produção textual.

### **Metodologia**

Nessa aula, o professor deve incorporar o contador de histórias e a criação de um clima favorável para iniciar a narrativa. A possibilidade de organizar a sala de aula com as carteiras/cadeiras dispostas em círculo ou em semicírculo deve ser avaliada. Em escola com sala de leitura, conduzir a turma para esse espaço é sempre uma boa opção, a fim de estimular a leitura e a produção textual.

O professor deve ter intimidade com a narrativa, contá-la com naturalidade, modulando seu tom de voz, buscando pausas ou acelerando a narrativa nos momentos adequados para aumentar o interesse sobre sua fala. Ele deve estimular também a fala dos alunos. Para isso, irei sugerir algumas questões que ajudam a mediar o debate a partir do que foi narrado.

O desaparecimento do protagonista deve gerar curiosidade, assim como as visões que ele passa a ter após o seu reaparecimento. Essa curiosidade deve ser aguçada quando as visões são relacionadas com as histórias contadas pelo *tio Nestor*. A memória passar a ser o motivador da curiosidade. *Tio Nestor* deve ser apresentado como um contador de histórias envolvente, encantador.

### **Sinopse da história contada**

O personagem *Julius* precisa ser apresentado. Trata-se de um homem negro, nascido no subúrbio carioca, educado por um pai rigoroso. Ele estudou com afinco e



conseguiu ascensão social e econômica (sua profissão deve ser decisão dos alunos). Apaixonado pela música, foi obrigado a deixá-la em segundo plano para se dedicar aos estudos e trabalho, transformando-a em um hobby. Apesar do sucesso profissional, *Julius* vive uma total insatisfação com a vida que leva. Diferente do amigo *Alex*, que vive da música e tem um estilo de vida e um visual completamente diferente do nosso protagonista. *Alex* usa dread, camisetas estampadas e sandália de couro e está de bem com a vida. Essa descrição é importante porque ela motiva a fala preconceituosa feita por uma colega de trabalho de *Julius* que pede para ele receber as pessoas com “aparência estranha” na portaria do prédio.

A narrativa ganha fôlego quando *Julius*, em um determinado dia, sai de casa em Botafogo e vai trabalhar no Centro. Andando pela rua São José percebe um bueiro abrir e fechar no meio do intenso movimento de pedestres. Tem a nítida sensação de que havia alguém dentro do bueiro. Intrigado, passou a investigar. Em uma determinada noite, quando está em casa estudando uma partitura, resolveu ir para o Centro. Circula por algumas ruas, tocou algumas canções para uma pequena plateia de moradores de rua e, quando caminhava em direção ao metrô, novamente viu o bueiro se abrindo. Curioso, se aproximou e, inesperadamente, foi arrastado por duas poderosas mãos para dentro do bueiro.

*Julius* fica desaparecido por mais de noventa dias, o que transforma completamente a vida de *Lia*, que se dá conta de que a cidade é muito maior do que ela imaginava. *Lia* se torna amiga de *Almira*, moradora de uma comunidade do subúrbio, que se tornou militante dos direitos humanos quando teve um filho desaparecido após uma batida policial. *Lia* passa a participar de uma associação criada por *Almira* na sua comunidade.

*Julius* reaparece sem nenhuma sequela aparente e, com o passar dos dias, começa a ter visões, que, a princípio, o atormentam, até que as relaciona com as histórias contadas por *tio Nestor*. Esse é um tio avô que morou com ele na sua infância e narrava histórias quase sempre iniciadas com: “os antigos contavam”.

### **Propostas para o debate**

Observo que, normalmente, os alunos perguntam sobre o que ocorreu com *Julius* durante o período em que esteve desaparecido. Aproveitando a curiosidade, peço que eles continuem acompanhando a narrativa e que criem uma solução para esse enigma.

A discussão sobre o trecho da narrativa apresentado pode explorar alguns temas, como: A insatisfação vivida por Julius; os casos de desaparecimento nos grandes centros urbanos; a memória como um recurso para compreendermos o passado; a importância do contador de histórias para a preservação da memória.

O professor deve adequar os temas de acordo com o interesse da turma e com o tempo disponibilizado para o debate.

A insatisfação vivida por Julius normalmente é relacionada pelos alunos ao fato de ele não ter se realizado com a música. Por outro lado, não estaria o descontentamento desse personagem relacionado com outros fatores, como, por exemplo, o fato de ele ser obrigado a conviver com colegas de trabalho que se referem ao seu amigo Alex como “essas pessoas de aparência estranha”? O que essa expressão significa? Tais perguntas abrem a possibilidade de se discutir o racismo, tema que pode ser aprofundado, ao levar a turma a pensar sobre os casos de desaparecimento na cidade do Rio de Janeiro. Será o Centro o lugar com maior índice de desaparecimentos na cidade? A narrativa dá algum indicativo para pensarmos sobre essa questão? Essa pergunta tem como referência o desaparecimento do filho de *Almira*, jovem negro, após uma batida policial na comunidade em que vivia.

Para abordar a memória como tema a ser debatido, sugiro que o professor pergunte à turma: quem convive com pessoas idosas que possuem o hábito de contar histórias sobre o passado? Quem lembra alguma história curiosa narrada por alguém comparável ao *tio Nestor*?

Como salientado, a “memória” é o eixo temático das fases desse projeto, já que as visões do Julius são reconfigurações das histórias contadas por *tio Nestor*. A figura do contador de história, inspirado no narrador de Walter Benjamin e personificado no velho tio, ganha relevo no decorrer do projeto provocando no aluno a percepção que as histórias narradas resultam da experiência acumulada por um determinado grupo. Isso ficará claro no quarto e último momento quando *Nestor* fala, através da visão de Julius, da comunidade quilombola. Porém, para o professor que opta por trabalhar apenas alguns momentos, a caracterização do personagem *Nestor*, o contador de histórias, precisa ocorrer de forma mais imediata. Nesse caso, nesse primeiro momento, o professor deve enfatizar que o contador de histórias, como quer Walter Benjamin, não é um narrador que busca apenas entreter seus ouvintes, mas

deve ser aquele que representa o elo entre diferentes gerações na reconfiguração da memória coletiva.

A produção de café no século XIX consolidou o Rio de Janeiro como principal porto receptor de seres humanos escravizados. O tráfico alimenta a escravidão, desembarcando os “pretos novos” que não foram direcionados apenas para as fazendas cafeeiras, podendo ganhar um destino muitas vezes imprevisível ou engrossar a população de origem africana que cada vez mais ocupava o espaço da capital do Império. Como os escravizados eram trazidos da África e como chegavam ao porto do Valongo é o tema do nosso segundo momento.

### **Sugestão de atividades que a turma pode realizar**

- Produzir um texto a partir do que foi narrado, ou seja, recontar a história apresentada pelo professor. É importante ficar claro que os alunos devem ficar livres para criar a partir do que foi ouvido.
- Transformar a história narrada pelo professor em quadrinhos.
- Criar uma encenação a partir do que foi narrado pelo professor.

### **Momento 2 – O inferno, do mar ao asfalto**

A viagem da África para a América em um navio que foi comparado a uma tumba flutuante possibilita inúmeras imagens que sensibilizam os alunos para a realidade gerada pela escravidão moderna.

Nesse segundo momento, proponho, além de sensibilizar nossos alunos para o drama vivido por milhões de homens e mulheres, fazê-los refletir sobre como essas pessoas chegavam aos portos receptores e criavam expectativas em terras desconhecidas a partir de suas memórias africanas. E, ainda, observar heranças da escravidão nos dias de hoje, especialmente encontradas, considerando-se a realidade vivida por jovens negros moradores de comunidades do Rio de Janeiro.

Traçados os objetivos a serem alcançados e selecionados os suportes para viabilizá-los, me vi diante de várias possibilidades para debater com os alunos, o que explica a divisão desse segundo momento em duas partes: momento 2.1 e 2.2.

#### **Momento 2.1 – O inferno no mar**

##### **Objetivos a serem alcançados:**

- identificar as condições que os escravizados chegavam ao Rio de Janeiro;
- refletir sobre a adaptação e criação de novas expectativas como condição básica de sobrevivência;
- dar continuidade à discussão sobre a memória.

### **Os suportes utilizados**

- Um fragmento da história do *Julius* (Anexo I) relatando uma das visões que o acometeram. Disposto a enfrentar as imagens que se processam em sua cabeça, *Julius* se prepara para recebê-las e é impactado por duras cenas ocorridas em um navio negreiro.
- Um texto elaborado a partir da leitura do Livro *Na Senzala uma Flor*, de Robert Slenes<sup>3</sup>. (Anexo II)

### **Metodologia**

Retomar com a turma a narrativa do *Julius* apresentada na primeira aula. A fala dos alunos deve ser estimulada com perguntas: como foi a infância de *Julius*? Como está sua vida hoje? O que aconteceu com ele de marcante e que mudou sua vida? Como ele desapareceu? Como esse fato transformou a vida de sua namorada? Quem é o tio Nestor?

Apresentar o fragmento da narrativa do *Julius*. A proposta é que esse trecho seja apresentado por escrito, provocando uma leitura em conjunto com a turma. No entanto, o professor pode optar por manter a postura do contador de histórias, dando continuidade à primeira aula. Algumas questões, previamente elaboradas, têm por objetivo suscitar dúvidas na interpretação desse fragmento e motivar a leitura do texto “A flor e o fogo” elaborado a partir do livro *Na Senzala uma Flor*.

### **Sinopse do texto sobre a visão do *Julius***

*Julius* experimenta o desespero de ser acometido pela visão de um homem sendo torturado no porão de um navio negreiro. As imagens vão ganhando sentido aos poucos, o mau cheiro que caracteriza essa embarcação o envolve como se ele

---

<sup>3</sup> Lançado em 1999, o livro ressalta a importância da família dos escravizados para preservar tradições africanas e construir identidades. Slenes centra sua pesquisa na produção do café que marcou a região sudeste no século XIX.

estivesse dentro dela. Pessoas aterrorizadas, correntes, tonéis, compõem o cenário que *Julius* define como o verdadeiro inferno.

### **Questões para motivar o debate**

Volto a ressaltar que as sugestões apresentadas a seguir devem ser adaptadas ao tempo disponibilizado pelo professor para o desenvolvimento do debate. Sendo assim, a cena descrita na visão do *Julius* gira em torno de um homem sendo torturado e de outros, aterrorizados, assistindo, o que sugere perguntas como: o que teria levado a desfigurar o rosto do homem que trincava os dentes e gemia? Teria ele cometido algum ato grave? Uma revolta? Ocorriam revoltas no navio negreiro? Podemos entender como passividade o fato dos outros homens e mulheres ficarem apenas olhando a cena de tortura?

O mau cheiro caracterizava o navio negreiro, sempre o precedendo antes que atracasse em algum porto. Partindo dessa característica presente no texto, o professor pode destacar as condições desumanas nas quais as pessoas eram transportadas: como os escravizados viajavam amontoados; as doenças mais comuns que acometiam os africanos na travessia do Atlântico; o alto índice de mortalidade nessas viagens e a forma como os africanos e africanas transformados em mercadorias chegavam aos portos aos quais se destinavam.

Relacionar essas viagens com a memória e a necessidade de narrá-las deve continuar a gerar curiosidade e novas perguntas entre os estudantes. Por exemplo, como, entre os homens e mulheres que sobreviveram ao terror da viagem, era possível criar expectativas em terras desconhecidas? A construção dessas expectativas estava embasada em suas experiências vividas na África? Para refletir sobre essas questões proponho o uso do texto “O fogo e a flor”<sup>4</sup>, elaborado por mim a partir do livro *Na Senzala Uma Flor* de Robert Slenes (Anexo II).

### **Sinopse do texto “O fogo e a flor”**

O texto parte das observações sobre a vida dos escravizados feitas por um europeu que visitava o sudeste cafeeiro no século XIX. O viajante concluiu que os escravizados não conheciam afeto, família, lar. Quer dizer, aos olhos do viajante, os

---

<sup>4</sup> O texto é uma adaptação livre dos capítulos 3 e 4 do livro *Na Senzala uma flor*, nos quais Slenes, a partir das tradições africanas, faz uma crítica à visão liberal sobre o estilo de vida dos escravizados.

negros eram seres embrutecidos que traziam de forma inconveniente o fogo aceso dentro de suas moradias.

Partindo do relato do viajante, o historiador Robert Slenes pesquisou, para compreender a visão de mundo desse personagem, as tradições africanas e, assim, qual a importância do fogo e da organização familiar para os escravizados.

### **Sugestão para reflexão**

Com esse relato nós, professores, podemos levar os alunos a refletirem sobre as questões propostas relacionadas às expectativas criadas no Brasil e às experiências trazidas da África. Questões, como as que apresento a seguir, ajudam a conduzir essa etapa do projeto: o que representava a flor para o viajante? O que representava o fogo para os escravizados? Os escravizados se deixaram coisificar? Eram pessoas deformadas psicologicamente pela escravidão? Qual a relação que pode ser feita do texto com o conceito de memória discutido até o momento?

### **Sugestão de atividades que a turma pode realizar**

A partir do que foi discutido em sala de aula, os alunos devem/podem:

- produzir uma nova visão para o *Julius*, que pode ser apresentado na forma de quadrinhos, ou de uma encenação;
- buscar na *internet* ou revistas, imagens de um navio negreiro e comporem um painel.

### **Momento 2.2 – O inferno no asfalto**

Dando sequência ao momento anterior (2.1), a proposta é partir mais uma vez do tráfico negreiro para aprofundar algumas características desse comércio, para refletir sobre a escravidão e discutir a realidade da população afrodescendente hoje, na cidade do Rio de Janeiro. Para isso, traçamos os seguintes objetivos:

- identificar o interesse das elites africanas no comércio de escravizados;
- ampliar o conceito de resistência para além da revolta;
- discutir a atuação policial hoje nas comunidades mais pobres da cidade;
- relacionar as visões de *julius* com a realidade cantada pelo o rappa na música “todo camburão tem um pouco de navio negreiro.”

### **Metodologia**

O professor deve mediar o debate a partir da apresentação da sequência de cenas do filme *Amistad*<sup>5</sup> e da música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” (Anexo II). O professor deve buscar a participação da maior parte dos alunos e, fundamentalmente, levá-los a perceber como a História é uma ferramenta poderosa para ampliarmos o olhar para a realidade que nos cerca.

### **Os suportes utilizados**

Para alcançar esses objetivos, proponho os seguintes suportes: trecho do filme *Amistad* e a música “Todo Camburão tem um pouco de navio Nегreiro”, da banda O Rappa<sup>6</sup>. A sequência sugerida do filme retrata a captura de um africano e a vida no interior de um negreiro, dialogando com a visão de *Julius* apresentada na aula anterior. A sequência deve ser trabalhada em diálogo com a música mencionada, que aborda a realidade vivida por grande parte dos alunos da escola municipal, moradores das comunidades mais pobres. E, ainda, estabelece uma conexão com o conteúdo, ao relacionar camburão com navio negreiro.

### **Propostas para estimular o debate**

As cenas do filme são fortes<sup>7</sup> e motivam diversas perguntas, como: por que aparecem africanos capturando africanos para negociá-los como escravizados? Essa pergunta nos permite lembrar aos alunos a diversidade da realidade africana, onde elites de determinados reinos lucraram com o comércio humano. A cena em que uma mulher se joga no mar com a criança no colo, normalmente é destacada pelos alunos. Como interpretar esse ato? Desespero? Uma forma de negar aquela realidade absurda? Eram comuns as tentativas de suicídio nos negreiros? Outra cena intrigante: africanos acorrentados sendo atirados ao mar. Por que isso? Repressão à revolta? Existiram outros motivos para a tripulação se livrar da “carga” no século XIX?

---

<sup>5</sup> Dirigido por Steven Spielberg, lançado em 1998, conta a história de um navio negreiro que se dirigia a Cuba em 1839 quando foi surpreendido por uma revolta dos escravizados.

<sup>6</sup> A banda O Rappa, formada na década de 1990, se caracterizou por mesclar rock, reggae, rap, com letras de forte denúncia social, é bastante popular, sobretudo entre o público jovem.

<sup>7</sup> As cenas apresentam um africano sendo capturado e retratam o drama da viagem, com destaque para uma africana cometendo suicídio, tendo ao colo uma criança, e homens sendo atirados ao mar acorrentados.

O que leva Marcelo Yuka, letrista do *O Rappa*, a estabelecer uma relação entre o navio negreiro e o camburão? Essa pergunta nos leva a dados que demonstram o crescimento do número de jovens negros mortos em confrontos com a polícia, o que gera novas questões. Que memória está sendo construída hoje sobre a cidade do Rio de Janeiro, nas comunidades em que o tráfico atua, sobre a juventude, negra em sua maioria, moradora dessas comunidades?

Se podemos relacionar nossa realidade com a de um navio negreiro do século XIX, podemos ir além, até a África, de onde vieram os milhões de escravizados. Essa consideração nos remete à discussão da aula anterior, ao texto “O fogo e a flor”, para destacar mais uma vez a importância da memória.

As histórias do *tio Nestor* levaram *Julius*, homem do século XXI, a “viajar” em um navio negreiro. *Julius* pode agora empreender a viagem em sentido contrário e aportar na África. A questão em que insisto é: quando voltar dessa viagem *Julius* será o mesmo? Dentro dessa preocupação, não posso deixar de ressaltar que a memória de *Julius* se confunde com a do *tio Nestor*, que, por sua vez, contava o que ouviu na sua infância dos mais velhos. O fio da memória precisa de outros fios para tecer o lembrar, o que remete ao conceito de memória coletiva de Halbwachs. (POLLACK, 1992, p. 201)

Realizada essa etapa mais longa, que precisou ser dividida em 2 movimentos – mesmo porque a exibição fílmica e audição musical requerem temporalidades específicas - passaremos ao próximo momento, cuja atividade acontecerá fora da sala de aula. A ideia é realizar um trabalho de campo, percorrer as ruas da antiga capital do império no século XIX, observando como algumas dessas expectativas geraram ações que possibilitaram narrativas que chegaram até nós porque existiram contadores e contadoras, como *tio Nestor*, e ouvintes como o jovem *Julius*.

#### **Sugestão de atividades que a turma pode realizar:**

- criar um texto jornalístico para um jornal, rádio ou televisão, a partir do que foi discutido em sala de aula;
- buscar músicas que abordem temas como o navio negreiro e a condição social a que está submetida a população afrodescendente hoje na cidade do rio de janeiro.



### **Momento 3 – Rio de Janeiro – uma cidade africana**

A cidade do Rio de Janeiro do século XIX é um espaço privilegiado para quem se propõe a discutir a realidade vivida por escravizados. Ruas estreitas, que lembram um labirinto, possibilitaram reuniões clandestinas, nas quais fugas ou estratégias para se conseguir alforrias foram tramadas. A proximidade de quilombos no entorno da cidade permitia concretizar muitas dessas fugas ou, ao menos, garantir ao escravizado alguns dias fora do alcance do domínio do senhor. Buscando refletir sobre alguns aspectos da escravidão urbana, o momento III tem os seguintes objetivos:

- evidenciar características da cidade do Rio de Janeiro, como o traçado das ruas e as moradias populares no Centro;
- identificar como o espaço urbano favorecia a existência de espaços clandestinos de convivência dos escravizados;
- observar a relação do espaço urbano com os quilombos;
- identificar a realidade vivida por um escravo de ganho;
- destacar a possibilidades de negociações entre escravos e senhores.

### **Metodologia**

O professor deve retomar a narrativa do *Julius*, sempre buscando a participação da turma com perguntas: como foi a visão de *Julius* apresentada na aula anterior? A visão trabalhada na aula anterior nos remeteu para que lugar? O que estava acontecendo nessa visão que chamou nossa atenção?

Duas novas visões serão apresentadas. Nesse momento, a proposta é distribuir documentos produzidos no período, para que estes funcionem como suporte textual. Os alunos, então, acessam registros do período histórico, o que favorecerá uma imersão e contato com códigos e percepções do século XIX inerentes ao texto. A recomendação é a leitura em conjunto para que a concentração intensifique a experiência. Todavia, o professor pode optar por manter a postura do contador de histórias, predominante no projeto, e apresentar as visões oralmente. Após a leitura dos documentos, o debate deve ser motivado, para isso proponho algumas questões para reflexão.

### **Os suportes**

Apresento dois fragmentos da narrativa do *Julius*, o documento “Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados (1789)”, retirado do livro *Negociação e Conflito*, de João José Reis e Eduardo Silva (2005).

No primeiro fragmento da narrativa do *Julius* apresentado (Anexo III), a visão, composta por imagens do século XIX, ainda surge como algo inesperado, mas nosso personagem, curioso, se deixa levar por elas, chegando à figura do tio que marcou um período da sua adolescência. Esse fragmento, mesmo de forma breve, permite “passearmos” pelas ruas do Rio no século XIX. A visão descrita busca demonstrar que o Rio integrou o conjunto de “Cidades Negras” interligadas pela rota de comércio humano através do Atlântico (FARIAS; *et.al.*, 2006 p.9). Mais do que isso, foi o principal porto da América importador de homens e mulheres escravizados e confundida com uma cidade africana por diversos visitantes que, ainda embarcados, admiravam a beleza natural e a pujança de sua população (KARASCH, 2000, p. 19)

No segundo fragmento (Anexo IV), *Julius* procura as imagens, demonstrando algum controle sobre elas. O que permite que ele consiga interligar as visões, possibilitando a montagem de um enredo, obviamente fruto das narrativas do *tio Nestor*. É nesse momento que a figura do tio fica nítida no cenário composto pelo pequeno quintal onde passou parte da infância e adolescência. Os textos trazem mais informações sobre a realidade escravista do século XIX e aprofundam a discussão sobre memória e narrativa.

O documento “Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados (1789), retirado do livro *Negociação e Conflito* de João José Reis e Eduardo Silva (Anexo V) nos fornece dados para discutir com os alunos como os escravizados se organizavam com outros objetivos além da revolta e da fuga. Sugiro que sejam destacadas algumas reivindicações contidas nesse documento.

### **Comentários e sugestão de abordagem**

Ao seguir Lucas Mina, *Julius* leva o aluno leitor a circular pela cidade negra que era o Rio de Janeiro do século XIX. Ruas estreitas e moradias populares que permitiram que escravizados se confundissem com negros livres e escravos de ganho.

Um ambiente fácil para esconder-se de um perseguidor, pular um muro e sumir no emaranhado. Ainda mais tentador era criar microcomunidades que se reunissem em porões e sótãos, longe dos olhares brancos, para manter rituais, prescrever feitiços, juntar companheiros de cativoiro ou dar proteção a malungos perseguidos pela polícia e pelos senhores. (FARIAS, 2006, p. 48)

Lucas Mina parte do centro movimentado em direção a uma serra onde existia um quilombo. Porém, ao seguirem o trajeto que *Julius* percorre com o táxi, de Botafogo para a Água Santa, os alunos descobrem que a serra onde os escravizados buscam liberdade é a mesma que circunda os bairros onde moram e estudam. A existência do quilombo levou a região ser chamada de Serra dos Pretos Forros.

O texto nos oferece aqui uma nova possibilidade de realizar uma rápida pesquisa sobre a existência desse quilombo. A sugestão é colocar os alunos em contato com os moradores mais antigos da região. Nesse ponto do desenvolvimento da atividade, recorreremos a práticas metodológicas de história oral, valorizando a identificação e localização de moradores que possam contribuir para o trabalho. Entre algumas questões a serem levantadas com suas “fontes”, os estudantes devem procurar saber se: A existência do quilombo é uma história conhecida? Os moradores mais antigos conhecem a origem do nome da Serra? Se as respostas sinalizarem desconhecimento, problematizar com os alunos razões para o esquecimento. O essencial nesse momento da narrativa de *Julius* e dessa atividade com os alunos é a percepção de que a história também acontece nas ruas pelas quais circulamos, em que trabalhamos, estudamos e nos moramos onde muitos moram.

*Lucas Mina* é um personagem com bastante potencial para a reflexão levando os alunos a percorrer os caminhos das *mimeses*, pois ele apresenta diferentes recursos: Capoeirista, mateiro, atua no ganho, acumulou pecúlio e negociou a liberdade. Usando-o como modelo e buscando inspiração nas gravuras apresentadas, podemos sugerir que a turma crie novos personagens. Voltar a imaginar um africano que acabou de desembarcar é um bom exercício, tanto de criação quanto de percepção do conteúdo estudado.

O personagem *Lucas Mina*, portanto, nos permite problematizar conceitos relativos ao conteúdo da disciplina vinculados ao escravismo e ao cotidiano do escravizado e negro livre. Entre as questões suscitadas, podemos explorar: era possível um homem escravizado circular dessa forma pela cidade? Ausentar-se alguns dias e depois voltar? O que era um escravo de ganho? Só os escravos de ganho se ausentavam dessa forma? E o homem mais velho que lê? Era comum

encontrar alfabetizados entre os escravizados? E os quilombos, existiam comunidades desse tipo próximo ao espaço urbano? Qual a relação dessas comunidades com o espaço urbano?

Realizadas essas etapas, sob a inspiração de Pollack (1992, p. 201), com os caminhos de sobrevivência de memórias que se tornaram subterrâneas, podemos organizar a conclusão desse momento do projeto, problematizando a importância de registrar a memória e os riscos para o futuro com o seu desaparecimento. Para estimular o debate, podemos associar o *tio Nestor* a pessoas do convívio – próximo ou mesmo distante dos alunos. Quantas personagens como *Nestor* desapareceram sem que suas memórias tivessem sido registradas? E como, hoje, historiadores podem ter acesso ao estilo de vida, à forma de pensar, ao projeto para o futuro de homens que viveram em outra época, a partir de memórias como a do *tio Nestor*? Não seriam essas memórias fontes para o historiador interpretar? Não podemos, através de depoimentos como esse, ter acesso a personagens tradicionalmente esquecidos? A parcela da população negra tinha algum reconhecimento na sociedade brasileira do século XIX, apesar de ser maioria? Quando essa parcela da população passou a integrar a História do Brasil narrada nos livros didáticos? E como passou?

#### **Sugestão de atividades que a turma pode realizar:**

- pesquisar imagens das ruas e de moradia popular do Rio de Janeiro no século XIX;
- criar uma visão do *Julius* a partir do que foi discutido em sala de aula, mantendo a opção dos quadrinhos, ou de um texto para encenação;
- pesquisar jornais do século XIX sobre a vida dos escravizados;
- criar uma matéria jornalística para um jornal do século XIX, considerando o que foi discutido em sala de aula;
- fazer entrevistas com moradores do bairro sobre a escravidão do século XIX e sobre a possibilidade de ter existido uma comunidade quilombola nessa região.

#### **Momento 4 – A luta contra o esquecimento**

Embora as atividades que seguem tenham sido planejadas para o último momento do projeto, elas não têm um caráter conclusivo, de encerramento. A partir

da avaliação relativa à experiência com *Julius*, é possível cogitar a continuidade do projeto conforme a organização curricular, enveredando com a turma pela história do século XX, com ênfase para a República brasileira.

Isso será de fato viável, caso tenha sido estabelecido – e eu acredito que esse objetivo seja alcançado – com a turma um referencial para nossos estudos: A memória e a necessidade de narrá-la. O século XX apresenta diferentes conteúdos para esse exercício, mais uma vez o destaque vai para o Brasil republicano, onde a pergunta sobre os descendentes dos escravizados encontrará terreno fértil para semear novas discussões. Dessa forma, esse momento é mais um elo com o passado escravista e com a República, que se consolida oligárquica, favorecendo a significação do processo histórico com os estudantes, do que a conclusão do projeto.

Nesse momento final, procuro alcançar os seguintes objetivos:

- identificar algumas características do estilo de vida dos descendentes de escravos no pós-abolição;
- identificar que a realidade dos descendentes de escravizados foi diversa;
- concluir com os alunos a visão que buscamos construir do escravizado e do ex-escravizado como um agente que usava suas experiências para construir suas expectativas;
- intensificar a reflexão sobre o racismo e a exclusão que marcam a sociedade brasileira hoje.

### **Suportes**

O elemento catalisador para as atividades desse momento permanece relacionado ao quilombo. Para isso, apresento à turma um novo fragmento da história de *Julius* (Anexo VI) no qual ele tem uma visão do *tio Nestor* falando sobre a comunidade quilombola onde nasceu e passou parte de sua juventude. Em seguida, proponho um pequeno texto que deve ser apresentado como uma fala de um morador da comunidade quilombola para o *Julius* (Anexo VII).

A literatura permanece como importante suporte para pensar a História e também a narrativa. Selecionei, nesse sentido, um trecho do livro *Memória do Cativo*, publicado pelas autoras Ana Lugão Rios e Hebe Mattos, que permite trabalhar algumas realidades vividas por descendentes de escravizados no pós-abolição (Anexo VIII). Saliento que o tema do pós-abolição ainda se constitui uma

lacuna no ensino de História, que lentamente começa a ser preenchida em estreito diálogo com novas pesquisas na historiografia.

### **Propostas para motivar a reflexão**

Partindo da leitura do novo fragmento da história do *Julius*, convidamos os alunos a seguirem o personagem na busca de informações sobre o *tio Nestor*. Assim, proponho que a turma imagine a ida de *Julius* a uma dessas comunidades. Mais uma vez, estamos diante da possibilidade de uma pesquisa, que pode ser feita de forma rápida na internet, referente às comunidades quilombolas como permanência transformada da história. É importante levantar quantas comunidades quilombolas existem no estado do Rio de Janeiro; buscar depoimentos de moradores dessas comunidades; identificar e selecionar imagens dessas comunidades.

Proponho levar *Julius* para a Comunidade de Santa Rita do Bracuí, localizada em Angra dos Reis e, para isso, uso como roteiro o texto “Remanescentes das Comunidades dos Quilombos: memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação”, das professoras Marta Abreu e Hebe Mattos. Nesse texto temos acesso a: Informações sobre a organização da comunidade a partir da doação de lotes de terra feita em testamento pelo senhor Comendador José de Souza Breves, em 1878; sobre como os mais velhos transmitiram suas experiências de vida através da contação de histórias, preservando toda uma memória; sobre como tradições culturais, com realce para o jongo, foram preservadas. Além disso, temos acesso ao trabalho das historiadoras, comparando o depoimento de um morador da comunidade com outras fontes; a informações de como a fazenda do senhor Breves se adequava ao tráfico ilegal após 1831; à luta da comunidade na preservação da terra, o que representa preservar a própria comunidade, suas práticas culturais e sua memória.

O texto elaborado, para ser apresentado como a fala de um morador da comunidade, visa ressaltar a importância da terra para a organização da comunidade e, conseqüentemente, para a preservação da sua memória. O texto busca, também, fazer referência ao Jongo, abrindo a possibilidade para o professor apresentar um vídeo sobre essa manifestação cultural ou realizar mais uma proposta de pesquisa. Assim, proponho novas questões: Por que a terra é importante para o morador da comunidade? É possível retirar da fala do morador formas das quais a comunidade se utilizou para preservar sua memória? Quais? Por que a cantoria da comunidade é

importante para os professores e para o resto do mundo? O que podemos fazer para colaborar na luta dessas comunidades para preservar suas memórias?

Está aberta a oportunidade de mostrar como muitas dessas comunidades tiveram seus direitos estabelecidos na Constituição de 1988, um momento marcado pelo crescimento dos movimentos sociais. Como o reconhecimento desses direitos estimulou outras comunidades, surpreendendo os setores conservadores (LEITE, 1999, p. 127). E, ainda, salientar as ameaças constantes, vivida por seus moradores, provenientes de poderosos vizinhos interessados em suas terras.

O fragmento da narrativa do *Julius* que usamos nessa aula nos informa sobre a saída de *tio Nestor* da sua comunidade para a cidade, fixando-se no bairro do Estácio, transformando-se em operário. Reafirmamos que a comunidade quilombola só existe pelo fato de seus integrantes terem se fixado em uma determinada região, o que não impede que um ou outro elemento tenha circulado por outras realidades. Objetivamos, com isso, mostrar a diversidade das experiências vividas pelos descendentes de escravizados. O que podemos comprovar com o trecho retirado do livro *Memórias do Cativo* (anexo IX), que dá protagonismo a pessoas assumidamente negras descendentes de escravizados.

### **Proposta de atividade**

- A criação de cartas endereçadas a comunidade quilombola contando a experiência vivida em sala de aula com o projeto *Julius*.

Conforme sinalizado nessa dissertação, o personagem *Julius* já foi utilizado em várias salas de aula, com diferentes abordagens, durante minha trajetória docente. Porém, esta é a primeira vez que *Julius* e os personagens envolvidos em sua história são abordados por uma perspectiva teórica e uma organização detalhada para serem apresentados aos alunos. O resultado dessa experiência, realizada com turma do nono ano, é apresentada no terceiro capítulo, no qual a descrição reflexiva sobre o desenvolvimento das atividades permitirão analisar aspectos relevantes para sua prática, entre acertos e dificuldades.

## **CAPÍTULO 3**

### **A TURMA 902 E A HISTÓRIA DO *JULIUS***

Apresento agora a descrição da aplicação do projeto “Contando histórias nas aulas de História”, na turma 902. Entre os aspectos que gostaria de destacar estão a recepção pelos alunos da narrativa do *Julius*, como se comportaram diante das proposições para os debates e demais atividades a serem realizadas e, fundamentalmente, como os conteúdos selecionados foram ressignificados a partir das reflexões em torno dos conceitos de memória e narrativa.

A reflexão sobre o projeto ficaria incompleta caso não se considerasse a atuação do professor. Nesse sentido, buscarei observar os pontos que se apresentaram problemáticos e positivos no ato da aplicação do projeto e o quanto sua realização contribui para a minha prática docente.

Optei por dividir esse capítulo em temas, fugindo à descrição aula por aula, o que tornaria o texto descritivo e, conseqüentemente, mais cansativo do que o necessário.

#### **A dinâmica**

A minha prática de contar histórias para envolver e motivar as turmas foi marcada pelo imprevisto. Muitas vezes, com histórias sendo criadas no transcurso das aulas. Sempre busquei inspiração nos alunos para criação dos personagens, ou partia de um tema que os havia sensibilizado de alguma forma. É gratificante ouvi-los dizer: “professor esse personagem sou eu”. Ou vê-los interessados em ler quando levo um trecho escrito da história.

Essa prática tem, portanto, uma grande dose de criatividade, de conexão com a narrativa literária. Mas, também, é um exercício. O desejo de estabelecer com as turmas uma relação que valorize a criação, rompendo com a tradicional aula expositiva, motivou-me a exercitar a elaboração de personagens e enredos que fossem atrativos e gerassem reflexões sobre como o conteúdo estudado pode nos ajudar a compreender o mundo em que vivemos.



O personagem *Julius* é resultado desse processo. Nasceu na sala de aula, como um super-herói negro, com o objetivo de discutir temas delicados como o racismo e exclusão. Observando que a discussão desses temas pode gerar uma situação constrangedora para os alunos e alunas negros, principalmente quando esses são minorias, passei a buscar um personagem que valorizasse a presença desses alunos na sala de aula, que elevasse a autoestima deles.

A elaboração desse trabalho para o Profhistória me levou a ampliar a reflexão sobre memória e narrativa associada ao planejamento para a aplicação do projeto *Julius* em sala de aula. Reflexão e planejamento possibilitaram a percepção de que não é necessário dar superpoderes ao protagonista negro para criar um contexto favorável à abordagem de temas como racismo e exclusão.

Mobilizar a turma para discutir memória, a partir de um personagem que é contador de história e que conviveu com descendentes de escravizados, tendo morado em uma comunidade quilombola, motiva a postura audaciosa de “contar a História a contrapelo” (BENJAMIM, 1987, p. 225). Esse processo, conseqüentemente, permite enxergar de forma diferente a posição de cada um de nós em uma sociedade tão desigual como a nossa.

O debate sobre o passado e o presente não nos transforma em super-heróis, muito pelo contrário, desmistifica a ideia de que as transformações históricas são provocadas por homens especiais, em situações especiais. A estratégia de contar histórias em sala de aula exercita as capacidades, mais do que especiais, de ouvir, refletir e recontar. Fazer os alunos perceberem o quanto essas capacidades podem se transformar em “poderes” é mais um objetivo deste trabalho.

Entrar em sala de aula para seguir um planejamento me provocou, a princípio, um desconforto. Percebi o quanto valorizava o imprevisto, a condução da história contada de acordo com a reação da turma e a criação de novos personagens no decorrer da narrativa. Quando comentava algum trabalho, destacava a estratégia utilizada, a trama criada e seus personagens. O conteúdo e as possíveis interpretações e reflexões provenientes dele ficavam em segundo plano. Elaborar a atividade deixou evidente que criar uma narrativa envolvente e motivar os alunos a produzirem seus próprios textos pode despertar neles “poderes” latentes. Mas a aula de história permite ir além, principalmente quando mobiliza memórias subterrâneas. No caso, o conteúdo estudado se apresenta como uma “fonte” de empoderamento para aqueles que observam a construção do processo histórico e relacionam problemas, como

exclusão e racismo, a um passado que insiste em sobreviver atendendo a determinados interesses, enquanto outros continuam silenciados.

Ao definir como apresentar e desenvolver essa atividade, fui percebendo o quanto havia perdido em não ter registrado várias outras ações por mim desenvolvidas durante esses anos de magistério. Também passei a perceber como o planejamento ampliava minha capacidade de criar. Era preciso não encará-lo como uma camisa de força e, sim, como um momento prévio à prática, que me permitia pensá-la e sugerir a mim mesmo proposições a serem executadas. Planejar permite pensar duas vezes, quando se elabora e quando se executa. O desenvolvimento da pesquisa e a sua prática me levaram a reconhecer que era um equívoco achar que a execução seria determinada pelo planejamento e, principalmente, que eu perderia a capacidade de improvisar.

O desconforto com a estrutura do projeto durou apenas as primeiras aulas. A participação dos alunos, sempre imprevisível, é o combustível para alimentar a criação do professor e dar à aula um percurso inesperado. A minha preocupação inicial em seguir passo a passo o que havia estipulado estava vinculada à ansiedade com o resultado do trabalho e ao calendário apertado para a execução do planejamento.

Iniciei o período letivo (2018) fazendo uma revisão da matéria trabalhada no ano anterior, destacando as informações sobre escravidão. A ideia era pôr o projeto em prática no máximo em meados de março e terminá-lo em meados de abril. Problemas de saúde na família me obrigaram a adiar seu início. Tive de me ausentar da escola por alguns dias e buscar um clima favorável para iniciar um projeto contando uma história. Assim, o projeto era adiado e a ansiedade crescia.

Paralisações puxadas pelo Sindicato Estadual de Profissionais de Educação do RJ (SEPE) agravaram a preocupação com o calendário. Paralisação na quinta-feira implicava pouquíssimos alunos – ou mesmo nenhum – na sexta, dias em que trabalhava com a turma. Uma semana sem aula demandava mais tempo para retomar o projeto na aula seguinte.

Se paralisações e a greve obrigaram o projeto a se estender para além do que havia sido previsto, as proposições para o debate, com destaque para o Segundo e o Terceiro Momentos Didáticos, fizeram com que as atividades se desdobrassem por mais aulas do que o proposto inicialmente. Um erro do projeto ou de sua aplicação?

Ao apresentar as proposições de atividades (ver capítulo 2), procurei sugerir uma variedade de possibilidades de abordagens dos suportes utilizados, ressaltando que cabe ao professor a adequação para sua realidade de trabalho. Partindo dessa consideração, podemos concluir que a utilização de mais aulas do que o previsto não é um erro de planejamento, mas uma flexibilização necessária ao desenvolvimento do projeto?

Outra consideração é, ainda, pertinente: no Terceiro Momento a curiosidade que a turma mostrou com relação à cidade me levou a comentar sobre a evolução urbana do Rio de Janeiro. Como desdobramento dessa abertura, combinamos um passeio à região do Valongo. A ideia foi desenvolver um trabalho de campo para se problematizar a cidade de hoje, do tempo presente, a partir da experiência de percorrê-la.

Nesse momento de adequação do planejamento, aproveitando a oportunidade surgida pelas demandas da própria turma, apresentei um novo personagem: *Duca*.

*Duca* é um jovem que circula pela cidade de skate, de ônibus ou caminhando. Apaixonado pelo Rio de Janeiro, fotografa tudo o que lhe interessa: Grafites, pichações, pessoas, ruas etc. Trabalha como DJ e tem a música como sua segunda grande paixão. Normalmente, uso esse personagem para apresentar aos alunos eventos que ocorrem em diferentes pontos da cidade, mas sobre os quais nem todos têm conhecimento. Baile Charme, no viaduto de Madureira, roda de samba na rua do Ouvidor, apresentação de malabares na praça São Salvador, roda de rima em Vila Isabel, trem do samba, feira das Yabás, são alguns exemplos.

A história do *Duca* ocorre paralela à do *Julius*, até que um dia o jovem skatista passa algumas horas ouvindo *Julius* tocar no Aterro do Flamengo. Com esse personagem estimei ainda mais a curiosidade sobre a cidade e mostrei que é possível outros olhares sobre ela, além daquele que ressalta a violência.

A utilização de outros suportes, como excertos literários, documentos do século XIX, sequências fílmicas e músicas, também prolongou o tempo de aplicação do projeto.

O grande problema está no desgaste natural da ideia trabalhada, dos personagens utilizados, enfim, do projeto em si. O 4º momento (A luta contra o esquecimento), por ser o último, foi o mais prejudicado por todos esses fatores. Dito de outra forma, para manter o interesse da turma, foi preciso adaptá-lo, sintetizá-lo.

Em relação ao 3º *Momento*, quando foi proposta a discussão do documento “Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados (1789)”, esta não ocorreu como o esperado. Foi registrado apenas um comentário do professor, explicando sua importância para observarmos outras ações dos escravizados, além das revoltas, que visavam a objetivos, os quais nem sempre eram a liberdade.

### **Contando a história do *Julius***

Ao narrar a história busquei enfatizar aspectos da infância do *Julius*, como ter nascido, crescido no subúrbio e ser submetido a uma rígida disciplina pelo pai; o fato de ter conseguido um bom emprego e viver uma grande insatisfação; sua paixão pela música; a postura racista de uma colega de trabalho, que se refere a *Alex* como uma “pessoa de aparência estranha”; as ruas do Centro; o desaparecimento do *Julius*; e as visões e a relação dessas com as histórias contadas por *tio Nestor*.

Minha primeira avaliação foi de que havia conseguido envolver a turma. Isso ficou claro, quando a narrativa foi interrompida no desaparecimento do *Julius* em um buraco. As manifestações dos alunos foram significativas, demonstrando interesse sobre o que iria acontecer. A história foi retomada diante de olhos e ouvidos curiosos, para interrompê-la mais uma vez anunciando que só continuaria na próxima aula. Protestos do tipo, “ainda tem tempo, pode continuar” e perguntas, como “o que havia acontecido com *Julius*?”, “quem o havia arrastado?” circulavam pela sala de aula.

Aproveitando o clima de curiosidade, provoquei a turma com as questões previamente elaboradas. O debate começou morno, pois, dos 36 alunos da turma, apenas 8 manifestaram com suas opiniões. O silêncio da maioria colocou em xeque a capacidade da história, ou das perguntas que eu havia formulado, para motivar a participação. Diante da polêmica sobre direitos humanos, sugerida pelo tema “pessoas desaparecidas”, uma aluna que estava em silêncio chamou atenção balançando a cabeça negativamente. Quando solicitada a dar sua opinião se recusou com veemência. Essa recusa fez com que o silêncio dos outros alunos ficasse maior do que antes.

Esse quadro foi revertido quando outra aluna afirmou: “As pessoas matam, lincham, sendo juízes e executores ao mesmo tempo”. Aproveitei a oportunidade e contei a história do assalto que transformou a vida do Marcelo Yuka, um dos líderes

da banda *O Rappa*. Destaquei o livro em que ele conta como seu carro foi fuzilado em um assalto na Tijuca, alvejando Yuka com vários tiros. O médico pediu à equipe que radiografasse seu corpo e que preparasse a sala de cirurgia. Quando retornou à sala de radiografia, encontrou Marcelo no mesmo lugar. Perguntou pelas radiografias e ouviu do radiologista: “Esse cara é bandido doutor. Não está vendo a roupa, o tênis, o boné? Deixa morrer doutor”. Yuka concluiu que estava sendo julgado e condenado. Fiquei em silêncio, observando a reação da turma. Acrescentei que traria o livro para mostrá-lo. Alguém perguntou: “tem na sala de leitura?”. Disse que não, mas que poderia providenciar um para deixar lá por um tempo.

Faltavam cinco minutos para terminar a aula. Se o silêncio havia incomodado antes, me levando a pensar no não envolvimento da maior parte dos alunos, agora ele trazia uma nova visão da turma. Difícil chegar às 17:25 com ela em silêncio e atenta.

O *Momento I* se estendeu para a aula seguinte, quando expliquei a tarefa que deveriam realizar: Assumir a narrativa. O desafio era que cada um se transformasse no autor daquela história. Eles estavam livres para recontarem o que haviam ouvido da forma que quisessem. Podiam adaptar, criar, ou simplesmente transcrever o que foi ouvido. A única exigência é que trabalhassem com um personagem principal negro e com as visões que remeteriam à memória.

Os alunos iniciaram a tarefa e não demorou muito para que perguntas surgissem. E com elas boas surpresas. A menina que havia se recusado a falar no dia anterior me chamou na carteira e falou, quase sussurrando: “Professor, posso fazer o *Julius* não sair do bueiro?”. Ela disse que *Julius* iria viver em um mundo subterrâneo, onde criaria uma banda de rock e acrescentou que as visões poderiam ocorrer sobre o século XIX e sobre esse mundo que ele abandonou. Incentivei, dizendo que estava curioso para ver o seu texto. Perguntei se podia expor ao resto da turma a sua ideia, argumentei que estimularia a criatividade dos colegas. Comentei, elogiando a sua criatividade, entendendo que essa era uma boa estratégia para estimular sua participação em futuros debates.

Um aluno, ao ouvir o comentário sobre o mundo subterrâneo, falou da possibilidade de *Julius* não ter sido arrastado, mas, sim, ter entrado no bueiro por vontade própria, para seguir quem estava lá dentro. Continuei com a estratégia de valorizar as ideias e incentivar a escrita.

Os alunos estavam oferecendo possibilidades para estimular a interpretação sobre o texto. O que o bueiro simboliza? Não estaríamos aqui diante de uma metáfora que deveria ser melhor explorada? Não era esse um dos objetivos de se usar o texto literário na aula de História? (PESAVENTO, 2006, p. 8). E a palavra subterrânea, não nos remete a Polack e suas reflexões sobre memórias que pulsam incomodando aquela que se quer oficial? (POLACK, 1988, p. 4). E a ideia de que nosso personagem foi porque quis, por curiosidade? *Julius* teve que descer no bueiro para se lembrar de histórias da sua adolescência que estavam esquecidas? Histórias que nos possibilitam ter acesso a uma memória subterrânea? Cometi o equívoco de achar que deveria estar prevenido para não ser surpreendido por colocações como aquelas que os alunos fizeram, quando a proposta é, justamente, provocá-los para que eles nos surpreendam com suas releituras da história narrada.

Naquele exercício, novas surpresas eram apresentadas pela turma. Uma aluna perguntou se podia transformar o *Julius* em uma mulher. Sem saber, ela estava fazendo uma crítica à forma como a narrativa ignora as figuras femininas ou, no máximo, as coloca em segundo plano. A mãe de *Julius* sequer é citada, simplesmente não existe. Nas visões de *Julius*, as escravizadas aparecem compondo a cena, nunca protagonizando uma ação. As personagens de maior destaque são *Lia* e *Almira*, mas também estão em um segundo plano. Levei a ideia da aluna para a turma, procurando mostrar o quanto era significativo transformar o personagem principal em uma mulher. Fiz algumas perguntas. Alguém sabia o nome de uma mulher negra que tivesse marcado a História do Brasil? Qual a importância de transformar o personagem *Julius* em uma mulher? Seria válido nos perguntarmos sobre a situação das mulheres negras no Brasil, ou a situação das mulheres é a mesma, independentemente da cor da pele?

Algumas meninas falaram que era importante mudar o personagem sim. Acrescentavam que as mulheres ainda tinham que realizar muitas conquistas e que a mulher negra sofria tudo que as outras sofriam, mas com o agravante do racismo.

Procurando ampliar a colocação das meninas, escrevi no quadro a palavra “empoderamento”. Destaquei as ações que ela envolve. Inevitavelmente falei de Marielle Franco<sup>8</sup>, de sua militância na Maré, sua atuação como vereadora e da

---

<sup>8</sup> Marielle Franco foi militante dos Direitos Humanos e vereadora pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), morta por execução no dia 14 de março desse ano, no Estácio, bairro da Zona Central da cidade do Rio de Janeiro.

importância de não deixarmos sua luta cair no esquecimento. A questão dos Direitos Humanos estava de volta e, com a preocupação de diferenciar o assassinato de Marielle das outras tragédias cotidianas que nos cercam, perguntei a quem interessava aquela morte. Ressaltei que a questão – “a quem interessa determinado fato?” – iria acompanhar as nossas aulas.

As surpresas citadas mostraram que o envolvimento foi maior do que o silêncio da maioria no debate. Isso era positivo, mas deixava em questão a não participação durante as discussões de alunos e alunas.

Retomo, então, o momento em que narrei a história para perceber minha ansiedade com o trabalho e fazer uma nova avaliação. Em uma turma de 38 alunos eu diria que todos acompanharam a narrativa. Tiveram uma efetiva participação no debate 8 alunos – número que pode crescer para 11, se considerarmos participações esporádicas. A maior parte da turma mostrou interesse na narrativa no momento de escrever, me chamando na carteira para mostrar o desenvolvimento do seu texto. Infelizmente, não consegui atender a todos. Por fim, um grupo de 8 alunos, além de ficar em silêncio, não escreveu nada. Não tive como avaliá-los, a não ser confirmar o desinteresse já percebido anteriormente, o que pode indicar uma limitação do projeto. Entretanto, essa situação se configurava como um novo desafio: Como fazer com que esses alunos também se interessassem pela dinâmica?

### **Memória e narrativa**

O tema memória foi introduzido no primeiro momento, quando as visões do *Julius* foram relacionadas com as histórias do seu tio. O *tio Nestor* reproduziu histórias ouvidas na sua infância, quando conviveu com a primeira geração de descendentes de escravizados no pós-abolição ou mesmo com ex-escravizados. As histórias contadas pelo velho tio, reconfiguradas nas visões do *Julius*, nos levaram ao conteúdo estudado, ou seja, ao século XIX e à sociedade escravocrata, objetivando aguçar nossos olhares para várias contradições que nos cercam.

Antes de utilizar essa ponte temporal, propus uma reflexão partindo dos alertas benjaminianos sobre o personagem do contador de histórias. Para isso perguntei (no *1º Momento*) se algum aluno convivia com alguém mais velho que tinha a prática de contar histórias. Alguns alunos levantaram os braços. Prossegui, instigando-os com algumas perguntas sobre como se dava essa prática: Se eles se reuniam em grupos para contar a história? Se era uma prática cotidiana ou em

momentos de encontro da família? Se algum aluno se lembrava de uma história curiosa?

Essa reflexão se intensificou no 2º *Momento*, sendo retomada no 4º e último. Após apresentar alguns dados sobre o tráfico negreiro e como aqueles homens e mulheres chegavam ao porto receptor, perguntei se suas experiências acumuladas em terras africanas seriam úteis para enfrentarem a realidade imposta pela escravização e para criarem expectativas na nova sociedade. A princípio, a turma em conjunto disse que “não”, justificando a ideia de que a escravidão desumaniza, transforma o ser humano em coisa, anulando qualquer possibilidade de projeto para o futuro. Comentei que à escravidão correspondia uma constante luta pela liberdade e alguns alunos ponderaram a fala dominante, argumentando que os escravizados alimentaram expectativas de fugir, conquistar a liberdade e até de voltar para África.

Li em conjunto com a turma o texto “A flor e o fogo”, inspirado em Robert Slenes. Coloquei questões como: O que o fogo representava? Como essa prática passou de geração para geração? A escravidão desumanizou os escravizados?

Não foi difícil convidar os alunos a pensarem em como homens e mulheres, que suportaram as agruras da viagem em um tumbeiro, utilizaram tradições africanas para sobreviverem à realidade da escravidão. Entre as características do fogo está a sua capacidade de reunir, em torno daqueles que narram, ouvidos atentos, que um dia se tornarão vozes redizendo o que foi apreendido. Estava colocada a importância do lembrar e do narrar. Mais do que isso, que escravizados não se deixaram coisificar e preservaram uma memória africana, porque alimentaram expectativas, apesar de todas as adversidades.

Insisti na personagem do contador de histórias como aquele que narra a experiência acumulada, o que depende da vivência de outros homens/mulheres, em outros tempos e, conseqüentemente, de outros narradores. O fogo é o exemplo concreto, sua importância foi passada de geração em geração. Quantos saberes se acumularam em torno do seu uso? Espantar insetos, aquecer, preservar alimentos, reunir o grupo, transcender o real.

O conceito de experiência, tão rico e complexo no pensamento de Walter Benjamin, foi referência para minha reflexão com a turma. O narrador não narra apenas para entreter. A fala do narrador é preenchida por sabedoria, exigindo reflexão. Insisti, com o objetivo de reforçar, que a experiência da qual falávamos não



diz respeito ao individual, mas a um saber acumulado coletivamente. Daí a importância da memória e a necessidade de narrá-la.

Quem narra? Como narra? Por que narra? Foram perguntas que estiveram presentes em todas as aulas. No *momento* 2.2, quando apresentei as cenas do filme *Amistad* e a música “Todo camburão Tem Um Pouco de Navio Negreiro”, da banda *O Rappa*, essas perguntas foram direcionadas para a realidade vivida por nós, professores e alunos da escola municipal. Novas perguntas provocadoras surgiram. Como está sendo contada a história das favelas hoje? E a dos jovens negros moradores dessas comunidades? A letra da música reproduz a visão dominante nos meios de comunicação?

Nessa aula, o debate foi mais intenso, sobretudo no que diz respeito aos direitos humanos. A personagem *Almira* ganhou destaque. No que diz respeito à memória, destaco a fala de um aluno que, até então, não havia participado, nem escrevendo, nem comentando: “Ninguém se interessa pelo jeito que nós vivemos”. Ressaltei a fala para a turma, perguntando se alguém tinha conhecimento do projeto desenvolvido na favela da Maré de realizar uma pesquisa, a partir de depoimento de moradores, sobre a memória da comunidade. Acrescentei: Não somos nós que primeiro temos que nos interessar pelos nossos relatos? Não é importante que escutemos nossas vozes e que exercitemos o ato de narrar?

Procurei ligar essa reflexão com o conteúdo estudado e perguntei se alguém tinha interesse no relato dos escravizados. O viajante, trabalhado na aula anterior, no texto “A flor e o fogo”, mostrou curiosidade, mas compreendeu o que viu? Seu relato interessava a quem? Aos escravizados?

O grupo de alunos que participava da discussão se posicionou colocando a importância de dar voz a quem não tem. A maior parte da turma concordava balançando afirmativamente a cabeça. Porém, o grupo que aparentemente estava alheio quebrou pela primeira vez a apatia fazendo eco à fala do colega que desacreditava na importância de discutirmos nossa realidade. Mesmo reproduzindo uma postura negativa, fiquei satisfeito em perceber que eles haviam sido tocados pela discussão.

O contador de histórias foi retomado no *4º Momento*, quando expliquei o que era uma comunidade quilombola e sua luta para a preservação da terra e, conseqüentemente, da própria comunidade. O exemplo da comunidade quilombola,

após toda uma discussão já feita, permitiu concretizar o conceito de memória coletiva, introduzido no 2º momento.

Ao analisar a fala do morador da comunidade para *Julius* (anexo VII), apresentei questões como: Qual a importância da história daquela terra para nós? Como os moradores têm preservado essa memória? Como podemos interpretar o trecho em que o morador diz: “Nós canta verso que nasceu lá na África. Eu canto e meus netos vão cantar pros netos deles”?

Essa foi a última aula do projeto. O amadurecimento nas falas dos alunos era perceptível. Destaco algumas dessas falas que foram anotadas no quadro para a reflexão da turma: “A terra é importante para manter aquelas pessoas unidas”. “Estudando as histórias contadas pelos moradores nós podemos compreender a escravidão e a vida na África”. “Se não tivesse comunidades como essa, nós íamos deixar de saber muitas coisas que aconteceram no passado”. “É bom que existam diferentes pessoas falando do passado, assim, formamos a ideia que não é uma coisa só.”

### **O racismo**

A discussão sobre o racismo acompanhou todo o projeto. No 1º Momento, a fala de uma colega de trabalho de *Julius* se referindo a *Alex*, seu amigo músico, “como essa gente de aparência estranha”, foi caracterizada como uma atitude francamente racista e permitiu a introdução do debate sobre esse tema.

Ainda no 1º Momento, essa discussão foi aquecida com a pergunta: “é o Centro da cidade a região em que mais desaparecem pessoas?”. O caso do filho da *Almira*, desaparecido após uma batida policial na favela, justificou a fala de algumas alunas que afirmavam ser nas regiões mais pobres e distantes do Centro que os casos de desaparecimento são mais graves. E uma conclusão foi aceita pela turma: Uma pessoa negra é sempre vista como suspeita e a polícia sobe o morro “detonando geral”. Perguntei se não estávamos reduzindo os casos de desaparecimento à ação policial. A turma concordou que existiam outros fatores, o próprio *Julius* desapareceu misteriosamente no Centro. Fiz ainda uma provocação: “onde está a informação de que o filho da *Almira* é negro? Há algum indicativo no texto sobre isso?”. A turma, a princípio, ficou dividida, mas acabou predominando a visão de que a maior parte dos moradores de uma favela é negra e, com certeza, o maior

número daqueles que desaparecem após uma batida policial são negros. Assim, era possível deduzir que o filho da *Almira* era negro.

No 2º *Momento*, a leitura do texto “O fogo e a flor” permitiu que conversássemos sobre a visão que predominou durante muito tempo, a do escravizado reduzido à condição de coisa pela escravidão. Tal condição deformaria sua personalidade, gerando um ser indisciplinado, com tendência ao alcoolismo e a outros vícios.(SLENES, 1999, p. 52). Essa visão justificava o fato de a maior parte da população mais pobre ser negra. Se hoje sabemos que os escravizados não se deixaram coisificar, ao contrário, criaram expectativas que foram da conquista da liberdade até a melhoria de suas condições dentro da escravidão, é preciso encontrar novas explicações para o fato de os mais pobres serem negros. As condições estavam criadas para a turma relacionar os problemas sociais vividos pelos afrodescendentes com o passado escravista e com a forma como a escravidão acabou no nosso país. Destaquei que, ao estudarmos a História da República, veríamos como se estabeleceram outros mecanismos de exclusão.

O 4º *Momento* permitiu que introduzíssemos a discussão sobre esses outros mecanismos ao ser destacada a importância da terra para as comunidades quilombolas. Lembrei a Lei de Terras de 1850 (tema já estudado pela turma) e suas consequências para a concentração fundiária. Destaquei o fato de as oligarquias se assenhorearem do poder republicano, agravando essa questão. Por fim, ressalté a importância de estudarmos a História da República para compreendermos como hoje as comunidades quilombolas se veem ameaçadas pela especulação imobiliária e por setores conservadores que não mais disfarçam suas posturas racistas.

### **O conteúdo**

No 1º *momento* aconteceu a apresentação da narrativa do *Julius* e introduzimos a discussão sobre memória, o conteúdo referente ao século XIX – tráfico negreiro, escravidão e a formação das comunidades quilombolas – começa a ser trabalhado no 2º *Momento* do projeto.

A leitura da primeira visão do *Julius* (anexo 1) sensibilizou a turma para as péssimas condições da viagem, evidenciando a violência que envolveu a escravidão. Lido o texto, foi aberto o debate e um aluno observou: “Estavam torturando aquele homem. Vai ver ele quis fugir. Tentou uma revolta.” Essa fala motivou a seguinte pergunta: “Por que os outros não ajudaram, eles não eram a maioria?”. Para

estimular essa reflexão, perguntei: “Se os escravizados eram a maioria, por que não aproveitaram a oportunidade?”.

O medo foi a resposta mais significativa apresentada, o que me permitiu comentar sobre Olaudah Equiano e seu relato do terror vivido nos porões de um negreiro. Capturado com 11 anos, deixou registrado em suas memórias que acreditava serem homens brancos maus espíritos, canibais que apreciavam a carne preta e, por isso, ao ser jogado no porão do navio, estava certo de que seria condenado a uma terrível morte. O medo acompanhava os africanos durante toda a viagem.

Havia criado a oportunidade para mostrar à turma o livro *O Navio Nегreiro – Uma História Humana*, de Marcus Rediker, de onde tirei o relato citado acima. Mostrei o livro dizendo que ele contava vários casos curiosos e que o deixaria um tempo na biblioteca da escola para quem quisesse consultar. Disse, ainda, que marcaria alguns trechos como sugestão. Dias depois, soube, por intermédio da bibliotecária, que três alunas consultaram o livro.

Voltando para os obstáculos a uma rebelião, chamei atenção para o fato de os africanos embarcarem acorrentados e de que a tripulação, mesmo em menor número, possuía armas.

Conversei com os alunos sobre a chegada dos africanos, ressaltando o fato de o Valongo ter sido o principal porto receptor de escravizados no século XIX, nas Américas. Salientei, ainda, o modo como se organizou uma estrutura em torno do porto, com casas de engorda, lojas de revenda, o hospital Lazareto dos escravos e o cemitério dos pretos novos. Chamei atenção para o movimento do porto, onde ferreiros produziam correntes, argolas e outros utensílios para os senhores usarem com seus escravizados e destaquei a presença de quituteiras naquela área. (KARASCH, 2000, p. 67)

A proposta de visitarmos a região do Valongo mobilizou a turma para ouvir como o porto foi desativado em 1831, quando o tráfico se tornou ilegal. Foi a oportunidade de contar parte da História da cidade, inclusive como a reforma de 1843, dando lugar ao porto da Imperatriz, colaborou para soterrar uma parte da memória da escravidão. Essa história voltou à tona pela atuação do movimento negro para preservar o que foi encontrado do antigo porto, durante as reformas da administração do Prefeito Eduardo Paes (gestões 2009/2016).

A leitura do texto “O fogo e a flor” permitiu quebrar a visão do escravizado coisificado, reduzido à condição de instrumento de trabalho. Falamos sobre a organização de famílias entre os escravizados, sobre como alguns senhores estimulavam essa prática e como foi possível para alguns escravizados acumularem um pecúlio a partir, por exemplo, do uso de um pedaço de terra onde o senhor permitia que eles trabalhassem nos feriados e nos domingos, plantando e criando o que poderiam consumir ou vender, muitas vezes para o próprio senhor (REIS; SILVA, 2005, p. 22).

A possibilidade de o escravizado acumular algum dinheiro foi retomada ao trabalharmos, no 3º Momento, com *Lucas Mina* (anexos IV e V), usado como escravo de ganho. Apresentado esse tipo de relação entre o senhor e o escravizado, que trabalha por conta própria, arca com seu sustento e paga o jornal<sup>9</sup> para o senhor, a atenção da turma se voltou para a cidade. A curiosidade da turma gerou perguntas sobre a cidade de hoje e a do século XIX. O passeio na região do Valongo voltou a ser cobrado. O texto descreve a circulação das pessoas nas ruas da cidade (anexo IV), justificando o fato de ela ser chamada de africana. Mas a grande curiosidade dos alunos estava no espaço urbano, como ele se distribuía e não na população que circulava por ele.

Procurei um ponto de referência para tentar mostrar o que era a cidade no século XIX. A maioria não conhecia a estação Central do Brasil, nem lembrava de ter ouvido falar do Campo de Santana. Perguntei quem já tinha ido até o Maracanã ou a Quinta da Boa Vista? Usando esses pontos como referência e calculando a distância pelo tempo gasto para irmos de ônibus, procurei mostrar como a cidade do século XIX se concentrava em uma parte daquilo que, hoje, chamamos de Centro. Como a Tijuca passou a ser procurada para chácaras onde se buscava repouso e clima adequado para tratar doenças como a tuberculose. Falamos do aterro da área do mangue e da criação do caminho que ligou o Centro à Zona Norte. Assim, a aula transcorreu relembrando muitas informações trabalhadas no oitavo ano. No entanto, agora os alunos tinham um personagem que circulava por aqueles caminhos e o cenário seria usado em seus textos.

O empenho em conhecer a cidade atual estava evidente não só na cobrança do passeio ao Valongo, mas em curiosidades como: “Quanto tempo de ônibus?” “E

---

<sup>9</sup> O escravo de ganho deveria auferir uma determinada quantia pelas suas atividades (venda de produtos e serviços) e repassá-la ao seu senhor no fim do dia – ou outro período combinado.

de trem?” “Como faz para chegar?” “É muito perigoso?” “Muito assalto?”. Em determinado momento, tive a sensação de estar trabalhando em outro município, com alunos curiosos sobre o Rio de Janeiro. Essa observação já implicou mudança de estratégia para o oitavo ano desse ano. Vou organizar uma aula de campo com eles, com o objetivo de situá-los minimamente na cidade.

Retomando a discussão sobre o século XIX, ganhou destaque o trecho onde um escravizado lê um jornal. O comentário desse trecho me levou a contar a história de Luiz Gama, o menino negro que nasceu livre na Bahia e, vendido pelo próprio pai, foi escravizado. Em Campinas conviveu com estudantes e aprendeu a ler, conquistou alforria, estudou e, mesmo sem formação acadêmica, ganhou o direito de defender vários outros escravizados na busca por liberdade.

### **A aula campo**

Ao comunicar aos alunos que nossa ida à região do Valongo estava confirmada, convidei-os a flunar pelas ruas do Centro do Rio de Janeiro. Ao explicar o que era flunar, apresentei Walter Benjamim comentando o poeta Charles Baudelaire, na Paris do século XIX. O pensador alemão destacou a importância do tempo ocioso para se andar livremente pelas ruas de uma determinada cidade. Andar observando o movimento das pessoas e, quem sabe, encontrar personagem para futuros textos. Alerttei, também, para que tivessem cuidado com os bueiros.

A escola conseguiu com a SUPERVIA a liberação das passagens. Pegamos o trem na estação do Engenho de Dentro, por volta das 12h30. Foram 18 alunos e a professora de Geografia que, gentilmente, dividiu a tarefa de acompanhar a turma. A semana chuvosa colaborou para a ausência de alguns alunos, outros não foram autorizados pelos pais.

Em vinte minutos, estávamos na Central do Brasil, estação terminal no Centro da cidade. Mostrei o Campo de Santana, lembrei o caminho do aterro, criado por D. João, no início do século XIX, em direção à Zona Norte. Mostrei o morro da Providência, onde surgiu a primeira favela, e partimos para a Praça Mauá.

Fizemos o seguinte roteiro: Largo de São Francisco da Prainha, Pedra do Sal, Cais do Valongo, Cemitério dos Pretos Novos, Jardins Suspensos do Valongo, subimos o Morro da Conceição e, às 16h30, estávamos de volta à Central do Brasil.

Em cada ponto fiz comentários, sempre buscando ser comedido, relacionando com nossas discussões em sala de aula. Procurei mostrar o quanto da

região por onde circulávamos era fruto de aterros. Chamei atenção para o tradicional botequim na Pedra do Sal, que deu lugar a um restaurante bem mais refinado. Bom tema para explicar a gentrificação acelerada que vem marcando a cidade nos últimos anos. No Cemitério dos Pretos Novos, fiquei orgulhoso com as respostas de alguns alunos para as perguntas da funcionária que nos recepcionou e nos apresentou o espaço, contando como as primeiras ossadas foram encontradas. Antes de sairmos, uma aluna coroou nossa visita com a seguinte fala: “Apesar de ser um cemitério é um lugar cheio de vida, muitas histórias estão aqui”.

Ao voltarmos para a Central do Brasil, um pequeno grupo de alunos caminhava ao meu lado quando uma menina perguntou: “Professor, não podemos ir a uma praia histórica?”. O meu pensamento foi imediatamente para Paraty, cidade histórica do litoral sul do estado. Expliquei que seria muito bom, mas os gastos inviabilizavam pensarmos nesse projeto. A aluna interrompeu minha fala, disse que havia se expressado mal e perguntou: “Copacabana não tem história?”. O grupo voltava a demonstrar a curiosidade pela cidade que, na verdade, não conhece. Ao falar “agora estou compreendendo sua pergunta”, provoquei risos. Disse que poderíamos marcar uma aula de campo na Zona Sul, visitaríamos o Leblon, uma das regiões mais caras do mundo. Retomei uma fala do *Duca*: “A cidade é nossa, é de quem está nas ruas”.

### **A construção dos textos**

São muitas as dificuldades para a maior parte dos alunos do nono ano escrever, principalmente um texto que demanda criatividade e informação histórica. São também grandes as surpresas que podemos encontrar quando os motivamos a assumir a posição de autores. Considerando que existem casos de alunos concluindo o ensino fundamental semialfabetizados, a turma 902 desse ano não apresenta nenhum problema grave com relação à escrita. No projeto *Julius*, como já foi dito, o professor inicia a narrativa e pede para os alunos criarem a partir dela. Para aqueles que apresentam muita dificuldade na produção textual, existe a opção de apenas transcrever o que ouviu no *1º Momento*. Para aqueles que gostam de criar, a liberdade está dada. A atuação do professor é fundamental para estimular o pouco que é feito por alguns e a atitude audaciosa de outros.

A proposta de reservar um tempo para os alunos trabalharem seus textos, no final de cada um dos *Momentos* em que se dividiu esse projeto, costumou gerar nos

estudantes a necessidade de ter alguma intimidade com o conteúdo, pois é, a partir dele, que os textos devem ser produzidos.

A intenção é que os alunos elaborem novas visões. Para isso, é preciso um mínimo de informação sobre o tráfico, a escravidão e a cidade do Rio de Janeiro no século XIX. Para facilitar esse processo, destaco das discussões que envolveram os textos algumas palavras, colocando-as no quadro, por exemplo, no *Momento 2.1* destaquei: navio negreiro, mau cheiro, amontoados, correntes, porto do Valongo, dentre outras.

Para a produção textual, a turma se organiza em pequenos grupos, o que favorece a troca de ideias. Essa arrumação facilita a atuação do professor para tirar dúvidas, sem impedir uma abordagem individual. Importante que o professor percorra as carteiras e acompanhe o mais próximo possível o processo de criação. É quando surgem perguntas curiosas, como por exemplo: “Que tipo de armas existiam na época para conter revoltas?”; “O que os escravizados comiam, o que vestiam?”; “O que faziam nas horas de folga?”. Muitas vezes, a resposta está nos textos. É preciso relê-los a partir dos novos interesses apresentados.

A proposta de levar os alunos a escreverem deve ser acompanhada da reflexão sobre esse processo. O primeiro passo, nesse sentido, é tentar demonstrar que há uma significação maior nessa produção. Estamos produzindo textos, tendo em vista a realidade vivida por outras pessoas, não apenas para compreender como elas viveram sua época, mas para tentarmos compreender como chegamos a ser o que somos hoje.

Perguntei para a turma se vivemos hoje como viviam no século XIX, de modo a reconhecer que a turma tinha consciência das muitas mudanças através do tempo. Repeti a pergunta para uma nova constatação, que foge ao óbvio e nos leva a Paul Ricoeur: A narrativa é uma forma de tentarmos dar sentido a tudo aquilo que se transformou e àquilo que permaneceu, ou seja, é preciso narrar a aventura humana através do tempo para que ela ganhe sentido. (RICOEUR, 1983, p. 125)

Enfatizei que estamos aprendendo a olhar através do tempo, a levar nossos olhares ao passado para que eles se voltem desafiadores ao presente. Exercitamos esse aprendizado registrando a forma como interpretamos o que vemos.

O segundo passo desse processo é mostrar como os textos têm significados para outras pessoas. Para quem? Quem poderia se interessar pelos textos produzidos por uma turma de nono ano? Alguém respondeu: “Uma outra turma.” Valorizei a



resposta e acrescentei: “Outros professores, pesquisadores do futuro, pessoas que tenham curiosidade em saber como interpretamos o século XIX, algum leitor curioso”. O fato é que nesses textos estão as nossas conclusões. Expliquei à turma que planejava fazer um arquivo, para que os textos pudessem ser consultados pelas turmas dos anos seguintes.

Propus, ainda, que pensassem sobre a relevância de um texto que não era lido. Destaquei que podíamos tirar uma conclusão óbvia: Um texto que não é lido é como se não existisse. Convidei a turma para a reflexão sobre o ato de ler, perguntando: “A interpretação do texto é sempre a mesma para todos os leitores? Leitores diferentes produzem a mesma interpretação?”. A resposta “cada um interpreta de um jeito” percorreu a sala. O que me levou a afirmar: “Se a interpretação de cada um é diferente, o ato de ler e interpretar transforma o texto”.

Paul Ricoeur, sem ser citado diretamente aos alunos, estava presente em uma turma do nono ano de uma escola municipal no subúrbio do Rio de Janeiro. Isso porque, juntos, eu e a turma, caminhávamos para uma conclusão inspirada no filósofo francês: Os textos produzidos por nós, por menores que sejam, são resultado da nossa interpretação sobre a realidade vivida por outras pessoas no século XIX, e lidos serão transformados a partir da interpretação de cada um. Os nossos textos partem do vivido e retornam a ele transformados pelos leitores. (RICOEUR, 1983, p. 111).

Essa reflexão esteve presente em praticamente todas as aulas do projeto, mas foi no 4º *Momento* que ela se consolidou, quando voltamos a perguntar: “*Julius* seria a mesma pessoa após ter revivido as histórias contadas por *tio Nestor*?”. Na verdade, talvez as perguntas fundamentais fossem: “E nós, permanecemos os mesmos após as leituras desses textos? E o quanto estamos colaborando, como nossos textos, para a construção de novas visões sobre a escravidão e, conseqüentemente, sobre a realidade que vivemos hoje?”.

### **Avaliação**

A avaliação prevista deveria ocorrer durante todo o processo de aplicação do projeto, tendo em vista a participação nos debates e a produção textual realizada pelos alunos. Mas a elaboração de uma prova, a partir da história do *Julius*, sempre foi uma possibilidade considerada, contanto que refletisse a prática do projeto. Uma avaliação formal, como prova, deveria surgir das discussões que ocorreram em sala

de aula e colaborar para que a turma e o professor pensassem sobre o que estávamos realizando em nossas aulas.

Quando comuniquei à turma que iríamos fazer uma prova, imediatamente surgiu a pergunta: “Sobre o *Julius*?”. Respondi afirmativamente e perguntei: “Se a prova é sobre o *Julius*, qual será o conteúdo abordado?”. Não havia dúvida, como eu esperava. Eles responderam que as questões tratariam da escravidão, do tráfico negreiro, do Rio de Janeiro, no século XIX. O como estudar para a prova foi uma questão colocada por mim. A resposta da turma veio imediata, deveriam usar as anotações no caderno, principalmente as feitas nas aulas expositivas introdutórias ao projeto, e nos textos fornecidos pelo professor sobre as visões do *Julius*. Eu acrescentei que eles deveriam utilizar seus próprios textos e isso foi uma surpresa para alguns alunos. Surpresa que veio corroborar a observação de que muitos alunos não valorizam o que produzem, o que provoca uma determinada postura apática em sala de aula. Se não há valor no que eles fazem, por que fazer?

Uma prova que colabore para avaliar a execução do projeto, que desafie o professor e provoque os alunos, deve ir além de perguntas que mensurem a compreensão do conteúdo trabalhado. Estou partindo do princípio de que os textos produzidos em sala permitem ao professor aferir essa compreensão. A prova deve provocar os alunos a refletirem sobre a importância do ensino da História, sobre a necessidade de observarmos memórias silenciadas, de discutirmos sobre a quem interessa esse silêncio, de valorizarmos as nossas falas, a começar por aquela que estava sendo elaborada em sala da aula.

Escrevi um pequeno texto sobre uma cidade em 2048 onde escolas, museus, bibliotecas utilizavam uma sofisticada tecnologia. Onde o passado, filtrado de suas mazelas, era cultuado. Destaquei o fato de a cidade ser isolada por um muro e do lado de fora viver uma gente diferente, que preservava os livros em esconderijos subterrâneos. Apesar dos livros serem proibidos na cidade, eles entravam escondidos e circulavam clandestinamente. O último encontrado e apreendido pelas autoridades havia sido feito com textos produzidos por alunos de uma escola municipal de 2018.

Elaborei perguntas sobre como era a visão do passado dentro da cidade. Pedi que comparassem essa visão com a das pessoas que viviam fora da cidade. Perguntei por que o passado escravista é visto como uma ameaça, o que implicaria para nós, nos dias de hoje, uma visão que ameniza a história da escravidão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma aluna, em um determinado momento do projeto, disse que já havia pensado em ser escritora. Seu comentário foi motivado pelos elogios que fiz ao seu texto. Perguntei por que ela colocou o verbo no passado e sua resposta desmontou a minha empolgação como o nosso diálogo: “Não dá para ser escritora nesse país.” Achei que ela estava reproduzindo a orientação de alguém mais velho. Contra argumentei que escrever poderia não ser apenas um desejo e, sim, uma necessidade. Prolonguei a conversa procurando ser o mais claro possível e concluí fazendo uma alusão a tudo que havíamos discutido em sala: “Precisamos de novos contadores de histórias”. Achei que essa fala era boa e a estendi para a turma.

Trabalhávamos o *4º Momento*. Eu, preocupado com o desgaste do projeto, procurava fazer uma avaliação de todo o processo e, ao mesmo tempo, enfatizar algumas conclusões a que já havíamos chegado, escrevi no quadro: “Precisamos de novos contadores de histórias”.

Perguntei o que era preciso para contarmos histórias. Queria destacar a parte material, mostrar que não era preciso nada a mais que o próprio corpo e a voz. Fui interrompido por um aluno que já havia me surpreendido anteriormente: “Tem que ser *cria* professor.” Já conhecia o significado dessa gíria. Mesmo assim, pedi que ele explicasse sua fala. Queria me certificar de que ele estava consciente do que estava dizendo. “Tem que ter vivência professor, quem não viveu não tem nada para contar.”

A explicação estava dada. Mas era possível ver nela uma referência ao *Narrador* de Walter Benjamin? Fiz uma provocação: “Que vivência é essa que gera uma narrativa que interessa a muitas outras pessoas?” A resposta veio após alguns segundos: “É, não pode ser a vivência do eu sozinho, não.” Rimos juntos e ele continuou: “Sozinho ninguém faz História.” Falou como quem procurava uma melodia. Está claro que ele trouxe essa visão de suas experiências pessoais. Poderia estar reproduzindo um dito popular, um ensinamento aprendido na rua, mas as aulas de História aprofundaram essa visão, proporcionaram reflexão sobre ela. Principalmente quando destaquei que os personagens que ganharam ênfase foram

identificados como integrantes de um determinado grupo, uma coletividade. *Lucas Mina* ganhou importância, não pelos seus feitos pessoais, mas porque seus atos nos permitem compreender melhor como milhares de outros homens viveram a experiência de serem escravizados no século XIX. *Tio Nestor* personificou a ideia de que ninguém faz História sozinho ao narrar a aventura vivida pelos que o antecederam, na certeza de que essa memória não pode ser apagada. E o *Julius*? Uma pergunta que foi feita em diferentes momentos. Não estaria ele buscando sua própria identidade? Não estaria ele se reconhecendo como homem negro em uma sociedade desigual e racista? Não estaria se encontrando dentro de um processo histórico que o antecede e se prolongará para além de sua existência?

Tinha indícios suficientes para relacionar a fala do aluno com as reflexões de Benjamim sobre o narrador, quando uma nova intervenção me deu mais argumentos para essa comprovação: “Taí professor, ainda vou fazer uma rima sobre isso. A gente é da favela e quem tem que contar nossa história somos nós”. Falou gesticulando os dois braços, os indicadores em riste e cada palavra era dita em um tom que aliava graça e provocação. Procuro ser o mais fiel possível à forma como ele falou. Para mim o trabalho podia ser concluído ali, naquele momento. A turma em silêncio, mobilizada pela fala do colega.

Apontei para a frase escrita no quadro e disse: Será que os rappers e os MC’s representam um novo formato do contador de história? Ou será que o trabalho deles também é marcado pela fugacidade da informação? Alguém falou que os MC’s improvisam e os contadores de história contam o que ouviram dos antigos. Uma nova discussão estava aberta, trazendo novas exigências para todos nós, o que demonstrou que o projeto ainda tinha fôlego e novos caminhos poderiam ser criados.

No final dessa aula, uma outra aluna perguntou o que iria acontecer depois do projeto *Julius*. Respondi que iríamos dar continuidade à matéria e acrescentei: “Vamos falar do trabalhador livre, do operário”. Pensei em fazer uma consideração sobre ter analisado a escravidão a partir de personagens como *tio Nestor* e *Lucas Mina*, em destacar que havia um posicionamento nessa escolha, que durante muito tempo a escravidão foi contada do ponto de vista da casa grande. Avaliei que já tínhamos trabalhado com muita informação e corria o risco de deixar meus alunos “empanturrados”. O professor Durval Muniz, em um belo texto sobre narrativa na sala de aula, compara “regime de historicidade” com “regime alimentar”, demonstrando que a narrativa alimenta, seduz, estimula o apetite por mais saber, mas

também empanturra e até mesmo envenena. O professor tem que saber qual a dose certa a ser oferecida (JUNIOR, 2016, p. 23).

A turma foi dispersando lentamente, alguns grupos conversavam sobre temas relacionados com o que havíamos discutido. Passei a circular pela sala enquanto as vozes iam crescendo, indicando o final de mais um dia letivo. Quando passei pela carteira da aluna que um dia quis ser escritora, ela me chamou e perguntou: “Quer dizer que depois do Julius as aulas voltarão ao normal?” Gostei, ela relacionou o projeto, que terminava, com aulas diferentes. Disse que sim, e ela emendou outra pergunta: “Você não tem outra história para contar?” Pensei alguns segundos e disse que tinha: “Que tal uma mulher operária, negra, que aprende o anarquismo e passa a ser militante sindical?” Ela ficou me olhando sem expressar nenhuma reação. Expliquei que nós aprenderíamos o que era anarquismo, sindicato e como se dava aquele tipo de militância. Ela manteve a expressão sem reação, indicando que minha sugestão não tinha causado interesse. Precisei de mais alguns segundos para acrescentar: “Essa operária tem um diário onde escreve sobre as pessoas que a cercam, das questões políticas, das suas dores e sonhos. Nós - fiz um gesto envolvendo a turma - vamos trabalhar esse diário. Cada aluno produz o seu, a partir do que estudarmos da década de 20 e 30 do século XX”. Um sorriso de canto de boca alterou sua expressão, indicando que eu poderia insistir com a ideia e eu prossegui: “Esse diário ficou guardado durante anos e foi achado agora, em 2018, por uma adolescente que sonha em ser escritora. O curioso é que a adolescente passou a perceber que as personagens descritas no diário são muito semelhantes às pessoas que a cercam. Tem algo de misterioso nessa história.”

Em casa pensei que a operária negra, que ia aos poucos tomando formato em meus pensamentos, poderia ter um jovem amigo chamado *Nestor*. Quem seria a menina que acha o diário, uma bisneta? Poderia ela de alguma forma se encontrar com *Julius*?

Pensando na ideia, considerei a minha incapacidade de trabalhar uma personagem feminina. Essa incapacidade deveria ser levada em conta se a proposta fosse criar um conto, um romance, ou qualquer outro gênero literário. Minha proposta é elaborar uma ferramenta para sala de aula. Não vou colocar minha fala por meio do personagem e sim motivar a fala da turma.

Reencontrei a aluna escritora no corredor da escola. Andamos lado a lado, praticamente em silêncio, até a sala dos professores. Quando me despedi, ela disse:

“Professor, eu acho que a operária do diário tem que ter um nome diferente.” Perguntei qual. Ela respondeu que ainda não sabia, mas que tinha que ser um nome africano. Depois de um rápido silêncio, sugeri: “Tipo, Chimamanda?” Diante do sorriso meio surpreso, acrescentei: “Conhece a Chimamanda? É uma escritora africana. Sabe que ela começou a escrever ainda adolescente?”. Começo a preparar a história que dará continuidade ao projeto Contando histórias nas aulas de História. Não posso esquecer de levar o livro *Sejamos Todas Feministas*, de Chimamanda Ngozi Adichie, para que ele fique uns dias na biblioteca da escola.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe “Remanescentes das Comunidades dos Quilombos: memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011

BARROS, J. Tempo e Narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. *Revista de História e Estudos Sociais*, vol. 9, ano IX, n 1, Rio de Janeiro. p.1-27.

BENJAMIM, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CATROGA, Fernando. *Memória, História e Historiografia*. Quateto Editora. Coimbra. 1 edição 2001

FARIAS, Juliana Barreto et al. *Cidades Negras: Africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX*. 2ª. ed. São Paulo: Alameda, 2006.

GABRIEL, Carmen Teresa e MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In.: *Pesquisa Em Ensino de História*. Rio de Janeiro. Editora Mauad X, 2014.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismos e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013;

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. Regime de Historicidade: Como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In.: *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2016.

KARASCH, Mary C. *A Vida dos Escravos No Rio de Janeiro: 1808-1850*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativas”: duas categorias históricas. In.: *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/ Ed. PUC-Rio, 2006.

LEITE, Ika Boaventura. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização?. Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123-149, maio 1999

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre História e Literatura e Representação das Identidades Urbanas no Brasil (século XIX e XX). *Revista Anos 90*, Porto Alegre, n. 4, dezembro de 1995.

POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Revistas Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, FGV, vol. 2. n. 3, 1989, p.3-15.

REDIKER, Marcus. *O navio negreiro: uma história humana*. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011

REIS, José Carlos. *O desafio historiográfico*. Rio de Janeiro: FGV. 2010.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e Conflito: Resistência Negra no Brasil Escravista*. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa* (Tomo III). São Paulo: Papyrus Editora, 1983.

RIOS, Ana Maria Lugão; MATTOS, Hebe. *Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005

SISTO, Celso. Contando a Gente Acredita. In: *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias* (2ª ed. revista e ampliada). Curitiba, Positivo, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870 – 1930*. 10.ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2011.

SLENES, Robert W. *Na Senzala, uma flor – Esperanças e recordações na formação da família escrava*. 3.ed. São Paulo: Editora Unicamp. 1999.

TORRES, Milene Shirley; TETTAMANZY, Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. *Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas Sessão aberta PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 04 N. 01 – jan/jun 2008*



## ANEXOS

### Anexo I

Cansado, dormiu, ou pelo menos se desconectou de tudo que o cercava e, principalmente, de tudo que sua mente produzia, quando um grunhido começou a ecoar em sua cabeça, um som sufocado, um ranger de dentes, um choro contido, um som humano. Quando se deu conta, estava com os olhos abertos. Teria dormido com eles abertos? Poderia chamar de dormir o período em que ficou desligado de tudo? O mau cheiro rapidamente o envolveu, o ar ficou pesado, quase irrespirável. Seu estômago em uma contração expulsou o que havia dentro dele em um jato gosmento e amargo. Seu corpo pendia para frente, a cabeça entre as pernas. Puxou o ar pela boca, a saliva grossa o atrapalhava, tossiu, engasgou. Atirou-se ao chão e o impacto lhe deu a sensação de desobstrução das suas vias respiratórias. Respirou o fedor que o acúmulo de dias de excremento humano podia produzir. Outra contração no estômago, mas dessa vez não tinha nada para vomitar além da gosma amarga. Com dificuldade, respirou mais uma vez, confirmando que iria sobreviver e não fecharia os olhos, mesmo que tivesse total certeza que isso romperia com a alucinação e o traria de volta à realidade.

O ranger dos dentes agora era nítido, alguém com dor e medo produzia aquele som. Quem seria? Por que essa imagem não se apresentava? Estaria amordaçado? A mesma boca que rangia os dentes agora gemia. Julius conseguiu se arrastar, erguer o tronco e encostar as costas na parede. Olhos, muitos olhos estavam à sua volta, não podia vê-los, mas sentia-os. Centenas de olhos, todos olhando na direção do homem que rangia os dentes, que gemia, misturando dor, medo e ódio. Estava quase nu o homem que rangia os dentes, negro, acorrentado, sangue brotando das feridas provocadas pelas correntes, do buraco no seu rosto, deixado por quem arrancou seu olho. O que era aquilo? A pergunta gritava dentro da cabeça de Julius: o que era aquilo? Quem era aquele homem? Quem eram aqueles que estavam ali em silêncio observando e dividindo medo e ódio? Desapareceram, de repente, sem nenhum sinal, apenas desapareceram. O homem que sofria, os outros que observavam, como se fossem fantasmas constituídos somente de olhos, sumiram,

sem aviso, silenciosamente. Mas o fedor e o ar abafado quase irrespirável continuavam indicando que o cenário era o mesmo.

Antes que Julius se perguntasse que lugar era aquele, ouviu passos. Não, ele não podia ouvir o que estava ocorrendo dentro de sua cabeça. Ele sentia, alguém andava dentro de sua cabeça. Passos firmes, alguém que ia em direção ao homem que sofria, mas o homem que sofria não estava mais ali. Ninguém estava mais ali, nem os olhares que ele sentiu flutuando ao seu redor. Encharcado de suor, respirava com dificuldade como se seus pulmões estivessem hipertrofiados. Os passos, um atrás do outro, era um homem alto, curvado, branco, magro. Tinha uma faca na mão direita. O sangue escorria pela lâmina, pingava, o sangue pingava dentro de sua cabeça. O que aquele homem carregava na mão esquerda que também estava ensanguentada? O sangue escorria por ela tal como escorria pela lâmina da faca. Julius sabia o que ele carregava, sabia de onde vinha todo aquele sangue. Tentou fechar os olhos e desconectar sua mente, fugir daquela cena. Mas suas pálpebras estavam congeladas, não se moveram. O homem branco, alto e curvado, o desafiava, ergueu a mão esquerda como que dizendo, “você não tem escolha, estou dentro de sua cabeça, olhe, sintá”. Abriu a mão e mostrou um olho, o olho arrancado do homem que rangia os dentes mastigando a dor e o ódio. Julius tentou gritar, mas lhe faltou ar, seus pulmões estavam oprimidos pela atmosfera pesada e fedorenta.

Apoiando as costas na parede, com um movimento atabalhoado das pernas, como se tentasse correr para trás, Julius ficou em pé, olhou em torno, um ato inútil, já que a imagem que o aterrorizava não estava ao seu redor e sim dentro dele. Correntes, cordas, tonéis apareceram e desapareceram, uma lamparina foi acesa, o homem com a faca foi sumindo lentamente. Os olhos que tudo viam, como se fossem de fantasmas, reapareceram, aos pares, compondo rostos de homens, todos negros, visivelmente aterrorizados, amontoados como carga. O cenário ia se compondo, deixando claro que lugar era aquele, o porão de um navio, um depósito de homens, transformados em mercadoria. Um navio? Um depósito? Não importa, Julius chamaria de inferno.

## **Anexo II**

### **O fogo e a flor ou O viajante e o historiador**

Um viajante europeu, visitando o Brasil no século XIX, ficou muito curioso com a realidade dos escravizados. Circulou por algumas fazendas produtoras de café na região sudeste e fez várias observações, que deixou registradas em um relato escrito. Para ele, o africano expatriado de sua terra e escravizado no Brasil perdera suas tradições, não tinha memória, afeto pelo seus, porque não tinha propriedade e, conseqüentemente, não conhecia a organização familiar. Isso fez com que os africanos no Brasil e seus descendentes fossem indisciplinados e tivessem tendência para a vadiagem. Tudo isso comprovava a ausência de flores, uma sequer, nas moradias dos escravizados, que o viajante comparava com as dos camponeses franceses. Esses, por mais pobres que fossem, mantinham uma flor, mesmo que fosse só uma, enfeitando seus lares. A flor simbolizava tudo aquilo que faltava nos escravizados brasileiros.

Na verdade, foi a ausência da flor na moradia dos escravizados que motivou a curiosidade do viajante. Mas, se não havia flor, havia fogo. Em cada moradia, por menor que fosse, era mantido sempre o fogo aceso. E o viajante perguntou para os senhores: por que aquilo? Não obteve resposta satisfatória. Perguntou por que os senhores não permitiam que eles fizessem o fogo do lado de fora de suas casas. Os senhores explicaram que era permitido, os escravizados não o faziam porque não queriam. E o viajante concluiu mais uma vez a inferioridade daqueles seres brutos.

Eis que um dia, um brilhante historiador, vasculhando arquivos sobre a escravidão no Brasil do século XIX, deparou-se com o relato do viajante. Motivado pela curiosidade e por seu senso crítico, resolveu empreender uma pesquisa. Elaborou um projeto, estabeleceu um roteiro e resolveu primeiro tentar compreender quem era aquele viajante, como ele havia formado sua visão de mundo. Feita a pesquisa, concluiu que o viajante, um europeu bem de vida do século XIX, foi educado em uma sociedade que valorizava a propriedade e toda a organização social proveniente dela. Para ele, o homem devia ser estimulado a ter uma propriedade, só assim poderia progredir na vida. Com essa formação, o viajante não conseguiu entender aqueles, no caso os escravizados brasileiros, que viviam uma realidade diferente, que possuíam valores diferentes dos seus.

O segundo passo do historiador foi estudar os africanos escravizados no Brasil. Para isso, resolveu primeiro pesquisar a região africana de onde eles eram provenientes. E a pesquisa trouxe uma surpresa: não existe tradição entre os africanos de usar flor para enfeitar seus lares. Ora, como poderia ser encontrada uma flor na moradia do escravizado no Brasil, se eles não tinham essa prática? Por outro lado, o historiador constatou que o fogo permanente dentro de casa era uma tradição africana. Uma tradição que os africanos trouxeram para o Brasil, uma experiência acumulada que atravessou o atlântico e foi mantida com sabedoria. Pois o fogo apresentava diversas funções dentro da moradia, como a preparação dos alimentos, ou a preservação destes, ao serem defumados, e a eliminação de insetos. Além disso, fortalecia o teto de colmo e colaborava para a reunião familiar, para a contação de histórias e, assim, para a transmissão de experiência. Nos dias frios, aquecia, e, nos dias quentes, mantinha-se apenas a brasa protegida das chuvas, em uma época onde não era tão fácil de se produzir fogo.

O historiador continuou sua pesquisa e comprovou a importância da família escrava no cotidiano de uma sociedade escravista.

**Anexo III****Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negroiro***O Rappa*

Tudo começou quando a gente conversava  
Naquela esquina alí  
De frente àquela praça  
Veio os homens  
E nos pararam  
Documento por favor  
Então a gente apresentou  
Mas eles não paravam  
Qual é negão? Qual é negão?  
O que que tá pegando?  
Qual é negão? Qual é negão?  
É mole de ver  
Que em qualquer dura  
O tempo passa mais lento pro negão  
Quem segurava com força a chibata  
Agora usa farda  
Engatilha a macaca  
Escolhe sempre o primeiro  
Negro pra passar na revista  
Pra passar na revista

Todo camburão tem um pouco de navio negroiro  
Todo camburão tem um pouco de navio negroiro

É mole de ver  
Que para o negro

Mesmo a aids possui hierarquia  
Na África a doença corre solta  
E a imprensa mundial  
Dispensa poucas linhas  
Comparado, comparado  
Ao que faz com qualquer  
Figurinha do cinema  
Comparado, comparado  
Ao que faz com qualquer  
Figurinha do cinema  
Ou das colunas sociais

Todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
Todo camburão tem um pouco de navio negreiro

#### **Anexo IV**

“A dor de cabeça era o sinal de que as imagens iriam voltar. Seus olhos estavam pesados, a visão turva. Julius pegou um táxi, deu o endereço e pediu que o motorista fosse o mais rápido possível. Queria estar em casa quando as imagens envolvessem seu pensamento. Ao entrarem no túnel Santa Bárbara, Julius fechou os olhos. As imagens de um largo, de um casarão surgiram instantaneamente, obrigando-o a abri-los. As imagens não desapareceram, continuaram ali dentro de sua cabeça, confundindo-se com aquilo que ele via através da janela do táxi. Respirou pausadamente. Abriu e fechou os olhos e as imagens continuaram dentro de sua cabeça, como se ele as tivesse captado com os olhos e levado para dentro de si. No final do túnel, deu-se conta de que a dor de cabeça estava sob controle, que não havia desmaiado. Pediu ao motorista para ir mais devagar. Desceu o vidro para sentir o vento no rosto e não resistiu a fechar os olhos e a se concentrar naquelas imagens. Um jovem negro, com uma calça que ia pouco abaixo do joelho, sem camisa e descalço, levando na mão direita uma pequena matula, andava a passos largos. As ruas eram estreitas, movimentadas. Homens e mulheres, entre eles, negros e negras chamavam a atenção. Homens carregando tonéis de água, galinhas, embrulhos de variados tamanhos; outros, apenas andando. Quase todos descalços. Quase todos com chapéus ou algo equivalente adornando suas cabeças. Uns sem camisa, outros com paletó. Mulheres vendendo quitutes coloriam as ruas com seus turbantes grandes, os panos da costa por cima do ombro, suas saias rodadas. Os outros homens e mulheres brancos ou quase brancos, todos calçados, nem que fossem tamancos não se destacavam, mas estavam ali, na mesma imagem, nas mesmas ruas.

O jovem negro que primeiro chamou a atenção de Julius ocupou a cena por completo, todos os outros perderam a nitidez. Corpo ágil e forte, suas passadas iam ganhando as ruas estreitas, que pareciam formar um labirinto. Em determinado momento, parou em frente a uma das casas e entrou. A porta dava para um corredor sinuoso, ladeado por vários quartos, atravessava um quintal verde, levando a outras casas. Parecia um labirinto dentro do labirinto. O jovem andava com a segurança de quem conhecia com intimidade aquele cenário. Vozes anunciavam que ele se aproximava de um cômodo onde se reuniam várias pessoas.

Ao entrar no cômodo, o jovem se deparou com homens e mulheres comendo e conversando. Pediu a bênção a uma senhora e foi saudado por um homem visivelmente mais velhos que todos. Com a cabeça branca, o homem era o centro das atenções. Apresentou o jovem recém-chegado como Lucas Minas, leu para todos ouvirem a matéria de um jornal que atacava a escravidão, anunciando os seus últimos dias. Falou para dois homens que estavam em um canto que Lucas os levaria em segurança para o quilombo. Perguntou a Lucas se ele voltaria. O jovem respondeu que ficaria alguns dias por lá e voltaria com o de sempre, para vender nas ruas e ganhar o seu dinheirinho.

Depois de algumas combinações, Lucas saiu com os dois homens. Voltou a circular pelas ruas seguido de uma boa distância por cada um deles, que se confundiam com todos os outros que por ali andavam. Aos poucos se afastaram do centro movimentado. A imagem que passou a envolver Julius era a de uma serra que apareceu nítida e foi se esvanecendo, enquanto a voz do motorista do táxi ia ganhando a atenção de Julius. Estavam na porta do seu prédio. Julius pagou a corrida, mas não desceu do carro. Pediu ao motorista para dar uma volta pela cidade. “Zona Sul?” “Não, vamos para a Tijuca, vamos subir o Alto”.

Quando chegaram a Usina, Julius mudou o itinerário: “Vamos em direção ao Engenho de Dentro.” O motorista olhou pelo retrovisor e ouviu um novo pedido: “Água Santa, conhece?”

O táxi circulou pelo Engenho de Dentro, pela Água Santa, pela Linha Amarela, proporcionando diferentes ângulos para observar os morros que circundam aquela região. Tirando o que a pedreira devorou, as torres que sustentam a rede elétrica, o túnel e as casas apinhadas em alguns pontos, ali estava uma parte da serra que havia tomado seu pensamento quando ele seguia os largos passos de Lucas.

O reconhecimento da serra o remeteu direto para sua infância e adolescência, quando morou naquela região, e para a figura do Tio avô, o velho Nestor.



## Anexo V

Julius perseguia as imagens que antes o atormentaram. Já havia passado alguns dias desde a última vez que fora tomado por elas. Procurou fotos, contato com algum parente, qualquer coisa que o levasse à figura do Tio. Achou pouca coisa, algumas fotos dos pais e apenas uma do tio. Havia pouca coisa sobre sua infância. Os primos com que fez contato não foram atenciosos, alguns ficaram surpresos de terem sido lembrados. Julius havia se isolado da família. As informações conseguidas eram vagas.

Em uma tarde, Julius pegou a clarineta, queria tocar até a melodia o envolver como um casulo, até ganhar asas e plainar sobre o mundo. Na terceira música, a imagem do tio foi se consolidando. Não de forma abrupta como antes, mas como se fosse tecido pelo fio da memória, até ganhar tamanha nitidez que a sensação de poder tocá-lo fez Julius interromper a música e se levantar. Ali estava o tio, sentado em um banco, as costas apoiadas no muro, as pernas cruzadas. Tão próximo e, ao mesmo tempo, distante. O banco, o muro, o cimentado do chão rachado eram parte do estreito quintal onde Julius passou alguns anos da sua infância. Onde o Tio contava suas histórias, falava e ria, às vezes se emocionava e, com a mão fechada, buscava a lágrima que aparecia no canto do olho.

Julius lembrou quando o Tio chegou dizendo: “Vou ficar um tempo com vocês”. Antes, ele passava apenas uns dias, daquela vez ficou mais de um ano. Condenado a um isolamento rigoroso pelo pai, Julius teve no Tio um companheiro de aventuras. As histórias cheias de detalhes faziam com que ele viajasse para o século XIX e convivesse com aqueles que permaneciam vivos na memória do Tio.

Lucas Minas era um deles. As imagens que o atordoaram agora se confundiam com a voz do tio. Uma voz grave, carregada de melodia, seguindo a entonação correta para envolver um menino ávido de aventura. A voz de Nestor ressoou em sua mente, fazendo com que Julius fechasse os olhos, buscando total concentração. A voz de Nestor trazia com ela imagens, as mesmas imagens que encantaram Julius na infância. Lucas era do ganho, moleque astuto, circulava por toda a cidade. Tudo que lhe interessava aprendia com facilidade. Capoeirista nato, parecia já ter nascido com a arte no corpo. Diziam que, para ser um bom vendedor de água, garantir sua vez no chafariz, tinha que ser valente e bom de pernada. Lucas logo deixou esse ofício, se achava muito esperto para trocar

pontapés por causa do trabalho. Vendeu frutas e outros *de comê* cultivados nos *quilombos*, entocado nas matas. Era de confiança dos negros fugidos. Levava coisas do interesse daqueles e trazia o que podia. Levava sempre gente nova que queria se entocar também, às vezes só por um tempo, às vezes para não voltar mais. Era mateiro dos bons, inventava caminhos e identificava de longe as armadilhas para pegar capitão do mato. Não tinha medo de nada, se tinha, aquietava-o, trazia-o sob seu domínio, domesticado. Vez por outra, saía de madrugada, ia para uma roda de capoeira, coisa de valente. Luz, só das estrelas, e tinha noite que nem elas apareciam. Muitos morreram nessas aventuras e o corpo ficava dias ao relento. Essa habilidade fez com que Lucas prestasse serviço a muito senhor. Ganhou dinheirinho, juntou pecúlio e quis comprar a sua alforria. Mas o senhor não vendeu, disse que precisava do jornal que ele pagava. Lucas quis briga, procurou a justiça, arrumou padrinho, homem importante, que disse estar tudo dentro da lei. Lucas tinha dinheiro para pagar o que ele valia. Teve que ser avaliado, tudo nos conformes, o senhor lhe deu a carta e ele foi *simbora*.

## **Anexo VI**

### **Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados (c. 1789)**

“Meu Senhor, nós queremos paz e não queremos guerra, se meu senhor também quiser nossa paz, há de ser nessa conformidade, se quiser estar pelo que nós quisermos, a saber:

Em cada semana, nos há de dar os dias de sexta-feira e de sábado para trabalharmos para nós, não tirando um destes dias por causa de dia de santo.

Para podermos viver, nos há de dar rede, tarrafa e canoas. Não nos há de obrigar a fazer camboas, nem a mariscar, e, quando quiser fazer camboas e mariscar, mande os seus pretos Minas.

Para o seu sustento, tenha lancha de pescaria ou canoas do alto, e, quando quiser comer mariscos, mande os seus pretos Minas.

Faça uma barca grande para quando for para Bahia nós metermos as nossas cargas para não pegarmos fretes.

Na planta de mandioca, os homens queremos que só tenham tarefa de duas mãos e meia e as mulheres de duas mãos.

A tarefa de farinha há de ser de cinco alqueires rasos, pondo arrancadores bastantes para estes servirem de pendurarem os tapetes.

A tarefa de cana há de ser de cinco mãos, e não de seis, e a dez canas em cada freixe. No barco há de pôr quatro varas, e um para o leme, e um no leme puxa muito por nós.

A madeira que se serrar com serra de mão embaixo não de serrar três, e um em cima. A medida de lenha há de ser como aqui se praticava, para cada medida um cortador, e uma mulher para carregadeira.

Os atuais feitores não os queremos, faça eleição de outros com a nossa aprovação.

Nas moendas há de pôr quatro moedeiras, e duas guindas e uma carcanha.

Em cada uma caldeira há de haver botador de fogo, e em cada terno de faixas o mesmo, e, no dia sábado, há de haver remediavelmente peija no Engenho.

Os martinheiros que andam na lancha além de camisa de baeta que se lhe dá, hão de ter gibão de baeta, e todo o vestuário necessário.

O canavial de Jabirú o iremos aproveitar por esta vez, e depois há de ficar para pasto porque não podemos andar tirando canas por entre mangues.

Poderemos plantar nosso arroz onde quisermos, e em qualquer brejo, sem que para isso peçamos licença, e poderemos cada um tirar jacarandás ou qualquer pau sem darmos parte para isso.

A estar por todos os artigos acima, e conceder-nos estar sempre de posse da ferramenta, estamos prontos para servimos como dantes, porque não queremos seguir maus costumes dos mais Engenhos.

Poderemos brincar, folgar e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos empeça e nem seja preciso licença.”

In.: Reis, João José e Silva, Eduardo. *Negociação e Conflito* – Resistência Negra No Brasil Escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p.123.

## **Anexo VII**

As imagens iam se sucedendo envolvidas pela voz do tio Nestor. Casa de estuque, fogão de lenha, piso de chão batido, galinhas ciscando em volta. Crianças corriam, homens e mulheres trabalhando, conversando. O fogão a lenha chamava atenção, ficava em uma extensão da casa.

A voz do tio continuava descrevendo casa por casa e falando dos seus moradores. A visão de Julius ia crescendo, englobando uma grande área, outras casas, umas distantes das outras. Todas muito parecidas. Cada qual com uma pequena roça, uma pequena criação. O espaço era imenso, poderia se caminhar um dia inteiro por todo ele. Na subida de um pequeno morro, umas vacas pastavam com a lentidão de sempre.

O tio contou que nascera ali no quilombo, que toda aquela terra fora dada pela senhora Valentina. Terra dada muito antes de ele nascer, para o povo preto que trabalhava para ela. Dizem que a fazenda não ia bem já havia muito tempo. Dona Valentina já morava em outras terras que tinha. Muitos que trabalhavam para ela já eram livres, tinham nascido do ventre livre. A outros, ela deu carta, alforria, mas a escravidão já estava acabando.

Não era possível saber quando o tio nascera, provavelmente junto com o século XX e atravessou praticamente todo, quase cem anos. Saiu jovem da sua comunidade e veio para a cidade. Morou no morro do São Carlos, no bairro do Estácio. Aprendeu pequenos ofícios, virou operário, trabalhador de fábrica. A narrativa do tio era entrecortada pela expressão “era fácil não, menino”, dita sempre em tom de riso e saudade.

“Era fácil não, menino o trabalho era duro. Eu fiquei um tempo bom no São Carlos até que voltei, lá estavam as histórias, a minha gente, mas tinha um bicho dentro de mim que não me deixava quieto. Eu tinha que andar pelo mundo.”

### **Anexo VIII**

#### **Fala de um morador da comunidade quilombola para Julius:**

“Eu vou morrer aqui, aqui mesmo onde eu nasci. Essa terra tem história. História que ela, a terra, não deixa a gente esquecer. E se a cabeça de uns enfraquece, vem o fogo para lembrar. O fogo, a roda que se faz em torno dele e o verso que se canta. Pode não parecer, mas tudo tem o seu significado. Hoje vem professor aqui falar do tambor que a gente faz, da nossa cantoria, do como isso é importante para vocês e para o mundo. Tem professor falando que nós canta verso que nasceu lá na África. Eu canto e meus netos vão cantar pros netos deles, sabe por quê? Porque foi essa terra que manteve nós aqui juntos, fazendo roda em torno do fogo e cantando.”

### **Anexo IX**

“Desde que se entende por gente, Dona Nininha perambulou de fazenda em fazenda, com sua família, pelo antigo vale do café. Nunca ficavam muito tempo no mesmo pouso, até que, já casada e mãe de família, começou a construir a casa em que atualmente reside, na cidade de Paraíba do Sul, estado do Rio de Janeiro. Hoje tem verdadeiro horror de pensar em se mudar. Já o Sr. Valdomiro nunca morou em outro lugar que não fosse aquele em que se encontra hoje, na zona rural de Paraíba do Sul, em uma casa que, após as benfeitorias feitas ao longo dos anos, é atualmente ampla e confortável o suficiente para receber os parentes, celebrar as festas familiares, entre as quais estará certamente a de formatura de sua filha em Dreito, e aproveitar a bela imagem de sua televisão aparelhada com antena parabólica. Ao contrário da televisão do Sr. Valdomiro, a do Sr. Pedro Marinho é bem pequena, em preto e branco, e a imagem é péssima. Apesar disso, ela é uma das poucas ligações do Sr. Pedro com o que ele chama de ‘mundo lá de fora’, uma região vasta e misteriosa que cerca toda a comunidade do Paiol, um agregado de casas muito simples, a cerca de 40 quilômetros da única estrada asfaltada do município de Bias Fortes, sul de Minas Gerais. “

IN.: RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe. *Memória do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005. P.