



PROF**HISTÓRIA**

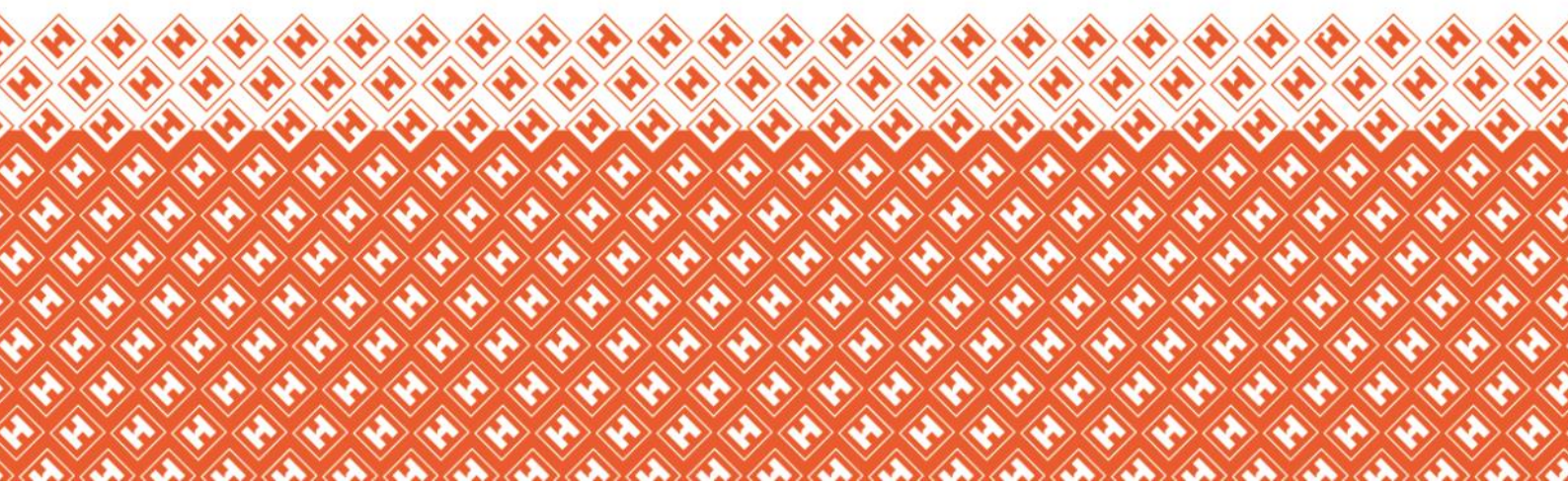
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALEX CONCEIÇÃO COSTA

**O ROMANCE *TORTO ARADO* NA SALA DE AULA:
APRENDIZAGEM HISTÓRICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

Junho/2024



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA/UESB

ALEX CONCEIÇÃO COSTA

O ROMANCE “TORTO ARADO” NA SALA DE AULA: APRENDIZAGEM HISTÓRICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Dantas Pina

Vitória da Conquista – Bahia

Junho/2024

C87r

Costa, Alex Conceição.

O Romance Torto Arado na sala de aula: aprendizagem histórica e relações étnico-raciais. / Alex Conceição Costa, 2024.

149f. il.

Orientador (a): Dr. Maria Cristina Dantas Pina.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referência F. 92 - 95

Inclui Produto pedagógico

1. Aprendizagem histórica - Torto arado. 2. Cultura histórica - relações étnico-raciais. 3. Didática da História. 4. Educação Histórica. I.Pina, Maria Cristina Dantas. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de história- ProfHistória. III. T.

CDD 907

Alex Conceição Costa

O romance *Torto arado* na sala de aula: aprendizagem histórica e relações étnico-raciais

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Dantas Pina

Aprovado em 18 de junho de 2024

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Cristina Dantas Pina – UESB

Prof.^a Dra. Edinalva Padre Aguiar – UESB

Prof.^a Dra. Marlene Rosa Cainlli – UEL

Prof. Dr. Jorgeval Andrade Borges – UESB

DEDICATÓRIA

À minha família e a sua trajetória.

À minha companheira, Carolina, lugar seguro nos momentos difíceis e motivo dos dias alegres.

A dona Marineide, minha mãe e a seu Juarez, meu pai.

Ao meu irmão, Alan.

A Shiva, que nos deixou esse ano.

AGRADECIMENTOS

Queria que tudo fosse bem diferente, que as coisas fossem mais fáceis. Mas, ainda bem que nos momentos difíceis pude contar com muitas pessoas queridas.

Agradeço primeiro a Carolina Amorim, minha parceira *dos corre*, quem me incentivou a fazer esse mestrado e me deu todo apoio possível.

Também sou grato aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar.

Agradeço a minha orientadora, Tina, que foi um presente que ganhei no mundo acadêmico. Se não fosse ela, não sei o que seria de mim.

Aos meus colegas de curso – Ê turma que tinha gente boa, viu! Em especial aos amigos maravilhosos da *Panelinha de Breu*, Paulinha, Rafa e Leandra. Taís e Gil, mulheres excepcionais.

Aos amigos da famosa *Confraria de Nerí*.

A todas/os alunas/os do Colégio Estadual Democrático de Ibicoara que tive a honra de conhecer nos meus cinco anos de Chapada Diamantina.

Silvas, Conceições, Santos e tantos outros que se assemelham à realidade do povo de Água Negra... Seria a vontade de Deus, que os fizeram ter tal semelhança? Os corpos que dentro do âmago do ser, possuem fluídos que tantas vezes foram derramados sobre a terra, sendo vida e morte, luta e sofrimento, dor e alegria... seria o suor daqueles que saem todos os dias para trabalhar, ou as lágrimas daqueles que enfrentam a dor do vazio estomacal? O sangue de quem precisa da terra para viver... Silvas estão sobre ela, sob o sol que é a luz da esperança do amanhã que virá com as gotas de lágrimas precipitadas que caem do céu; Conceições estão subindo os morros, morrendo em busca do sonho de descer... Os Santos, fazem preces para que as suas lutas não cheguem logo aos céus. Mulheres de ferro, nervos de sangue, na labuta diária e nos bastidores da vida... escolheram estar na guerra? Tiveram outras opções? João, José, Juarez, Juraci, Jurandir... escolheram trabalhar para ter o que é seu, não por direito, pois se direito fosse, reparar o que os pais de meus pais sofreram seria obrigação. Família, para aquecer o estômago; fé para fugir da dor; trabalho para lutar e a terra para viver. A faca que corta a língua e silencia a voz dos vencidos, pode se tornar a faca que sangra quem faz o silêncio acontecer...

Alan Conceição

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre as potencialidades do romance *Torto arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior, para o processo de aprendizagem histórica, compreendendo a obra literária como produto de uma *cultura histórica*. A pesquisa é fruto da investigação desenvolvida junto ao Mestrado Profissional em Ensino de história (ProfHistória), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Sustenta-se teoricamente nos estudos da Didática da História e da Educação Histórica, defendidas por teóricos como Jörn Rüsen e Maria Auxiliadora Schmidt. A obra literária em destaque é analisada em suas diversas dimensões, seja no aspecto científico, visto que ganhou substância a partir das experiências profissional e acadêmica do escritor; seja na perspectiva política do autor quanto à relação com a história e as relações étnico-raciais, observada em entrevistas e pronunciamentos; e, por fim, o sucesso editorial do romance e a sua repercussão entre as mais diversas linguagens artísticas, mídias de comunicação e discussões acadêmicas. Tomando essa complexidade na construção do romance e, principalmente os temas abordados em seu enredo, buscamos, com base na análise de conteúdo de atividades aplicadas com estudantes do 1º Ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Democrático de Ibicoara-Ba, explorar o alcance da narrativa ficcional como dispositivo de mobilização e engajamento dos estudantes na discussão da história do negro na formação histórico-social do Brasil. *Torto arado* é um fenômeno editorial porque, além de ter sido construído com uma linguagem bem elaborada e ter se baseado em uma realidade histórica e social palpável, também trata de assuntos que a sociedade contemporânea tem cada vez mais ansioso por ver postos nos mais diversos espaços de expressão. Além das questões de gênero, o tema que mais se destaca é o das relações étnico-raciais na formação do nosso território. Tentando trazer isso para a construção do conhecimento histórico, levamos o romance de Vieira Júnior para a sala de aula com o intuito de explorá-lo no processo de ensino e aprendizagem histórico, acreditando que a linguagem ficcional da literatura é uma ferramenta potente para estimular o envolvimento dos estudantes tanto com algumas ideias substantivas, quanto com as ideias de segunda ordem da disciplina de História. *Torto arado* possui um conteúdo baseado em fatos históricos e traz uma representação do conhecimento histórico como fator essencial para a construção de identidades e para o engajamento de determinados grupos sociais na luta por direitos. Ao levá-lo para a sala de aula fizemos uso de um produto da cultura histórica – nesse caso uma cultura que se manifesta a partir de uma consciência histórica crítica aos modelos tradicionais da historiografia, que privilegiavam determinadas centralidades em detrimento de outras – para viabilizar a aprendizagem histórica.

Palavras-chave: *Torto arado*; aprendizagem histórica; cultura histórica; relações étnico-raciais; Didática da História; Educação Histórica.

ABSTRACT

This work presents research into the potential of the novel *Torto arado* (2019), by Itamar Vieira Júnior, for the historical learning process, understanding the literary work as a product of a *historical culture*. It is theoretically supported by the studies of History Didactics and Historical Education, defended by theorists such as Jörn Rüsen and Maria Auxiliadora Schmidt. The highlighted literary work is analyzed in its various dimensions, whether in the scientific aspect, as it gained substance from the writer's professional and academic experiences; whether in the author's political perspective regarding the relationship with history and ethnic-racial relations, observed in interviews and statements; and, finally, the editorial success of the novel and its repercussion among the most diverse artistic languages, communication media and academic discussions. Taking this complexity into the construction of the novel and, mainly, the themes covered in its plot, we sought, based on content analysis of activities carried out with students in the 1st Year of High School at the Colégio Estadual Democrático de Ibicara-Ba, to explore the scope of the narrative fictional as a device for mobilizing and engaging students in discussing the history of black people in the historical-social formation of Brazil. *Torto arado* is an editorial phenomenon because, in addition to being constructed with a well-crafted language and based on a tangible historical and social reality, it also deals with subjects that contemporary society has increasingly longed to see published in the most diverse spaces of expression. In addition to gender issues, the theme that stands out most is that of ethnic-racial relations in the formation of our territory. Trying to bring this to the construction of historical knowledge, we took Vieira Júnior's novel to the classroom with the aim of exploring it in the process of historical teaching and learning, believing that the fictional language of literature is a powerful tool to stimulate the student involvement with both some substantive ideas and second-order ideas from the History discipline. *Torto arado* has content based on historical facts and presents a representation of historical knowledge as an essential factor for the construction of identities and for the engagement of certain social groups in the fight for rights. By taking it to the classroom we made use of a product of historical culture – in this case a culture that manifests itself from a historical consciousness critical of traditional models of historiography, which privileged certain centralities to the detriment of others – to enable the historical learning.

Keywords: *Torto arado*; historical learning; historical culture; ethnic-racial relations; History Didactics; Historical Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 A história a serviço da vida: relações étnico-raciais, literatura e aprendizagem	11
2. SOBRE O ROMANCE TORTO ARADO	15
2.1. Um clássico instantâneo	17
2.2. O literato e o pesquisador	24
2.3. O prosador fala sobre sua obra	33
3. APRENDIZAGEM HISTÓRICA E <i>TORTO ARADO</i> : UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA	48
3.1. O que podemos explorar em <i>Torto arado</i>	51
3.2 O perfil da escola e as nossas atividades com o romance <i>Torto arado</i>	59
3.2.1 Primeira atividade	61
3.2.2 Segunda atividade	67
3.2.3 Das palavras que li, àquilo que escrevi: uma análise dos relatórios e resumos	70
3.2.4 Decifrando as imagens em palavras: uma análise das narrativas das/os alunas/alunos	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE 1	96
APÊNDICE 2	98
APÊNDICE 3	100
APÊNDICE 4	103

1. INTRODUÇÃO

“O passado nos persegue a cada passo, é fato, a ferro, fogo e afeto, forjados múltiplos laços, entre o que sou eu hoje, fazendo o que faço e quem foram os pais dos pais dos meus pais... meus ancestrais e um rio chamado Atlântico, entoando cânticos de iorubás e bantos...”

Alex Conceição

Certo dia, fazendo a leitura de um texto para a disciplina optativa de *Didática da História: Trajetória, Desafios e Perspectivas*, do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UESB, nos deparamos com uma menção a Nietzsche, onde o teórico Rafael Saddi lembrava que, como disse o filósofo, “ponha-se a correr, apresse-se o passo, o passado corre com a gente, como corrente em nossos pés” (Saddi, 2010, p. 75). Foi ótimo encontrar essa alusão a Nietzsche em um texto que tratava do estatuto científico da Didática da História, primeiro porque a frase é bonita e faz muito sentido; segundo porque há alguns anos havíamos começado a leitura do mesmo texto que o teórico usou como referência e nos despertou interesse a ideia nietzscheana de “impulsionar a história a serviço da vida!” (Nietzsche, 2003). Também nos fez lembrar do texto de Eric Hobsbawm, *O sentido do passado*, onde o historiador discorre sobre a importância dessa dimensão temporal para a nossa vida prática. Segundo ele,

Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. (Hobsbawm, 2006, s/p)¹

Sendo assim, o passado está presente em nossa vida prática. A maneira como o interpretamos – seja para nos apropriarmos dos exemplos que ele oferece, para tentar romper com o seu legado, ou para construir perspectivas de futuro, compreendendo o presente a partir da sua leitura –, a forma como lidamos com a sua permanência contínua é uma das principais vias para dar sentido à nossa existência.

Tanto o filósofo alemão, quanto o historiador britânico, tocam numa questão central para aqueles que se dedicam a pensar nos motivos pelos quais devemos ensinar e aprender

¹ Eric Hobsbawm, *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Fiz a leitura em formato digital disponibilizado pela equipe *Le Livros*.

História. Se é inevitável que devamos lidar com o passado, não é menos verdade que existam caminhos para que isso aconteça. Logo, a História enquanto disciplina científica é uma modalidade específica de se elaborar cognitivamente o conhecimento que emerge da carência de todos os seres humanos de se orientar temporalmente (Schmidt, 2020).

Essas reflexões fazem parte do campo de pesquisa da Didática da História fundado na Alemanha do pós-Segunda Guerra Mundial – disseminado por outras partes do mundo, ao longo das décadas subsequentes –, que, segundo Cardoso (2019, p. 79), busca

pesquisar não apenas o ensino de história na escola básica, mas também a circulação social da história de uma maneira mais ampla: a história nas comemorações cívicas, nos monumentos, na televisão, nos videogames, na internet, na literatura, no cinema, no teatro, nos museus, no turismo, nas festas populares, nos memoriais, nos jornais e revistas etc.

Jörn Rüsen, um dos seus principais expoentes, a define como “a ciência da aprendizagem histórica”. Nesse caso, uma aprendizagem em sentido amplo, que não se restringe ao ensino escolar e, portanto, leva os pesquisadores a tratarem da formação da consciência histórica – lugar onde a aprendizagem se processa – mediante à diversificada circulação social da história apontada por Cardoso. Ainda baseados nas proposições de Rüsen (2001), compreendemos que a constituição da consciência histórica se dá a partir das situações genéricas e elementares da vida prática dos seres humanos, quando estes experienciam e interpretam a sua relação com o tempo, a fim de orientarem-se para si mesmos (identidade) e para as relações uns com os outros (práxis).

Tomamos nota de tais referências teóricas, porque o trabalho que realizamos, apesar de estar circunscrito à nossa prática docente no ensino escolar – um dos principais meios de veiculação do conhecimento histórico –, busca também ampliar a noção de aprendizagem da História na sala de aula, subvertendo a perspectiva que a restringe à aquisição de fatos ou conteúdos que mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos.

Sendo assim, nos aproximamos da perspectiva da Educação Histórica e do posicionamento teórico da historiadora Maria Auxiliadora Schmidt, que defende a necessidade da construção de um ensino e aprendizagem de História, que sejam referenciados na ciência histórica e levem em consideração as experiências dos sujeitos envolvidos em tal processo (professores e alunos), a fim de possibilitar o desenvolvimento de operações mentais próprias do pensamento histórico (Schmidt, 2020). De acordo com a historiadora Letícia Mistura (2020, p. 78),

as investigações que tematizam a aprendizagem histórica, nomeadamente provenientes, em expressiva parte, da subárea denominada Educação Histórica, que compõe os interesses investigativos da Didática da História, cresceram exponencialmente nas últimas duas décadas, sob referenciais teóricos consistentes e de forte presença no campo, tendo como base a epistemologia da disciplina de referência, a História.

Nosso trabalho, portanto, vem acrescer a esse campo de pesquisa profícuo e em plena expansão, destacando em meio às necessidades da prática docente – de mediar a aprendizagem histórica e possibilitar o desenvolvimento de significância do conhecimento histórico produzido em sala de aula – a possibilidade da utilização da narrativa literária de *Torto arado*, produto da cultura histórica contemporânea, como recurso didático potente para a apresentação e discussão de conceitos substantivos e de segunda ordem da disciplina de História.

Como veremos adiante, o caráter interdisciplinar desta obra, bem como seu método de construção, confere a ela grande valor político e cognitivo. Dos diversos temas que poderiam ser explorados a partir da sua leitura, decidimos focar a nossa discussão na sua abordagem às relações étnico-raciais, entendendo-as como uma perspectiva sobre a história do negro no Brasil.

1.1 A história a serviço da vida: relações étnico-raciais, literatura e aprendizagem

A história do negro no Brasil é, sem dúvidas, um ponto importante a ser discutido nos espaços de construção do conhecimento histórico. As tensões que ainda hoje permeiam os debates acerca das ações afirmativas e políticas públicas de reparação às consequências da escravidão africana, bem como violências e situações degradantes ainda vivenciadas pela população negra, são produzidas e perpetuadas no que chamamos de *racismo estrutural*² – fenômeno que deve ser combatido também a partir das salas de aula.

Pensando essa problemática a partir das experiências que temos vivenciado na prática docente, o desafio que se apresenta é o de construir, junto aos alunos, uma visão crítica da história do negro no Brasil, que lhes possibilite uma reflexão acerca da condição atual da sociedade e da necessidade de nos enxergarmos enquanto sujeitos históricos e agentes políticos imbuídos de responsabilidades com os problemas sociais do nosso tempo. Em outras

² Ver Silvio Luiz Almeida, *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. Nesse trabalho o autor discute o racismo como um elemento estruturante das relações sociais contemporâneas brasileiras e, para tanto, aborda desde a etimologia do termo *raça* até a construção das teorias racistas do final do século XIX e a sua relação com a atual condição da população negra.

palavras, é possível dizer que ainda há uma carência de orientação histórica para as relações étnico-raciais.

Para atender a essa necessidade prática em nossa atividade docente, devemos “conhecer a concepção de aprendizagem e as maneiras de aprender para”, então, “definir os métodos de ensino” (Schmidt, 2020, p. 63). Se compreendemos que a aprendizagem histórica deve se dar com objetivo de construir competências do pensamento histórico, tomando a ciência histórica como referência; e também que o uso público do conhecimento histórico tem veículos e espaços de circulação diversos e, muitas vezes, com maior alcance e efetividade na sensibilização dos nossos alunos; trazer esses recursos para mediar o intercâmbio entre o conhecimento científico e o conhecimento produzido em sala de aula, é, possivelmente, um método de ensino acertado.

Nossa pesquisa traz a Literatura como um produto da cultura histórica, ou seja, uma produção narrativa que expressa experiências e interpretações bem demarcadas da relação entre presente, passado e futuro. Levando em consideração que a atividade de leitura e interpretação de um romance é uma atividade que conta com as experiências acumuladas de cada um (Borries, 2016), acreditamos que o uso desse recurso possa dar mais espaço para explorarmos as subjetividades dos alunos e produzir empatia e significância na sua relação com os conteúdos históricos.

Por outro lado, é importante deixar claro que, como assevera Schmidt (2014), não negligenciamos o fato de que

[...] a relação entre a cultura histórica e o ensino de história traz consequências para além da dimensão cognitiva, pois aponta questões decisivas em relação às dimensões políticas, as quais são cruciais no processo de seleção e escolhas, canônicas ou não.

A subjetividade do professor também é determinante no processo de aprendizagem, pois implica nas escolhas e métodos, que, por sua vez, alteram o conteúdo produzido nos espaços acadêmicos. Nem por isso devemos renunciar à objetividade e aos critérios que conferem estatuto de cientificidade à História. Devemos, portanto, estar conscientes de quem somos, mas sempre preparados para não deixar que as narrativas simplistas guiem a nossa prática.

Nesse sentido, há necessidade de deixar explícito que a escolha de *Torto arado* como recurso didático para este trabalho, carrega as experiências de um homem negro, filho de uma ex-empregada doméstica e de um pedreiro, e que se posiciona em prol da causa antirracista,

mas não se reduz a isso. A escolha também advém de um leitor apaixonado por literatura e de um professor de história (hoje professor/pesquisador) que pensa sobre os fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos do nosso exercício profissional.

Me aproximei bastante do uso da literatura no exercício da docência a partir do ano de 2019, quando lecionei a disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB) no Colégio Estadual Democrático de Ibicoara – situado na cidade de Ibicoara-Ba, Chapada Diamantina, onde atuei como professor efetivo de História desde aquele ano, mas sempre ministrando, conjuntamente, outras disciplinas para completar a carga horária. A boa recepção que aquelas aulas tiveram entre os alunos, me fez pensar em como seria possível mobilizar obras literárias para a construção do conhecimento histórico e, desde então, venho fazendo pequenos experimentos em sala de aula, utilizando textos literários como documentos históricos e recursos importantes no processo de sensibilização dos alunos para determinados conteúdos da disciplina de história.

Sabemos que a exploração da literatura para o ensino de história não é uma novidade. As teóricas em ensino de história Selva Guimarães Fonseca (2003) e Circe Maria Bittencourt (2008) – entre outras –, inclusive, já abordaram esse assunto. No entanto, essas discussões não compõem o acervo do campo da Educação Histórica e como observa a historiadora Solange Maria do Nascimento (2021, p.19)

As pesquisas que relacionam narrativas literárias e narrativas históricas não constituem um acervo extenso no campo da Educação Histórica, mas há uma discussão bastante intensa sobre as possibilidades, encontros e desencontros entre a Literatura e a História. No entanto, a maioria não está associada ao processo de aprendizagem da História e sim nas similaridades ou diferenças entre as abordagens e metodologias dos dois campos de estudo.

Desta forma, neste trabalho a consciência histórica foi tomada como referência e a narrativa como expressão concreta desse processo, assumindo a exigência da “aquisição incondicional da competência narrativa por parte dos alunos e professores, na perspectiva da multiperspectividade e pluralidade” (Schmidt, 2020, p. 58)

Esse processo envolve o desenvolvimento de competências cognitivas históricas, como a identificação e o trabalho com as fontes e, a partir delas, a construção de explicações históricas argumentadas e sua expressão por meio de narrativas, sejam elas “breves” ou não. (Schmidt, 2020, p. 91)

Torto arado, como analisaremos no próximo capítulo, é um romance produzido no século XXI, que narra uma história que se passa em meados da década de 1980 e tem como

temática central, as vivências de uma comunidade negra fictícia do interior da Bahia, inspirada em experiências práticas que o autor teve ao visitar algumas comunidades rurais na região da Chapada Diamantina. Itamar Vieira Júnior explora a complexidade cultural, social e política relacionada à questão racial; conduzindo a trama de maneira habilidosa, com uma narrativa sensível, profundamente poética e repleta de signos ligados à trajetória histórica do negro no Brasil. Todavia, podemos dizer que a complexidade da narrativa está para além da trama, pois foi um sucesso editorial, mesmo sendo escrito num período em que forças conservadoras e negacionistas ganharam destaque no cenário cultural e político brasileiro.

O que nos chama a atenção na atmosfera construída pela narrativa literária, acima de tudo, é a capacidade que ela tem de levar o leitor a imergir em determinada situação fictícia a partir da mobilização de afetos. “A literatura de forma privilegiada permite conhecer os desejos não realizados, os conflitos e tensões sociais, inserindo os personagens em contextos de disputa e relações de poder” (Benjamin, 1985 apud Moraes, 2009, p. 7). Dessa forma, a utilização da literatura enquanto recurso para a aprendizagem histórica, pode se mostrar de grande valor.

Pensando nisso, as perguntas que nortearam a nossa pesquisa foram: como ler em *Torto arado* a história do negro no Brasil? Como partir do universo fictício da literatura, universo de espaço limitado à zona rural de uma região da Bahia, ambiente ficcional, para traçar características que expliquem o nosso passado escravista e do pós-Abolição? Quais elementos presentes na obra podem sensibilizar alunos do Ensino Médio e despertar o seu interesse por temas sensíveis como o proposto na trama?

A partir destes questionamentos, o caminho metodológico que trilhamos dialoga com a Educação Histórica e a Didática da História, recorrendo a uma pesquisa ação, já que estamos em um Mestrado Profissional que exige a construção de um produto didático no campo do ensino de história. Nossa intenção foi iniciar com o desenvolvimento da atividade com os alunos para produção das suas narrativas e, com base nelas, analisar as potencialidades da aprendizagem das questões raciais.

A dissertação foi dividida em três partes: na primeira, trataremos das características de *Torto arado* e das suas potencialidades para o processo de aprendizagem histórica; na segunda parte apresentamos as atividades desenvolvidas junto aos alunos e analisamos os seus resultados; a última parte, onde apresentamos uma sequência didática com base no romance e nas nossas experiências em sala de aula, será entregue separadamente e tem a finalidade de

auxiliar os professores de história da Educação Básica na inserção da obra literária em seus planejamentos.

2. SOBRE O ROMANCE TORTO ARADO

“Os grandes intelectuais são o resultado de uma ‘tempestade perfeita’, ou seja, o tempo em que eles escrevem, o que eles escrevem e o significado disso para o tempo em que eles escreveram [...]”

(Fala de Silvio Almeida para Itamar Vieira Júnior em bate-papo virtual)¹

É perceptível, a partir de leis como a nº 10.639/2003, a nº 12.288/2010 ou a nº 12.711/2012², que, nas últimas décadas, houve uma mudança na configuração dos espaços de poder institucional e de produção do conhecimento. Tais mudanças são resultantes da luta de movimentos sociais, assim como das novas formas de leitura da realidade social por parte do mundo acadêmico e por conta da autoafirmação daqueles indivíduos subalternizados, que têm se reconhecido enquanto agentes políticos e históricos dotados de força e importância no cenário político e cultural.

Marineide Ferreira da Conceição recebeu, no ano de 2023, um incentivo do poder público, através de um edital subsidiado pela Lei Complementar nº 195/2022 (Lei Paulo Gustavo), para publicar sua autobiografia. Juarez dos Santos Costa, no mesmo ano, foi reconhecido e premiado como mestre da cultura popular por meio do do Prêmio Preservar: Culturas, Identidades e Saberes Ancestrais, da Secretaria de Cultura da Bahia. Em 2022, o terno de reis São Sebastião das Estrelinhas, da cidade de Poções-Ba, liderado por Juarez dos Santos Costa, foi convidado a participar do 65º Congresso Nacional da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (CONAD ANDES-SN) um evento na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, e, pela primeira vez, muitos trabalhadores que sequer sabiam o que era uma universidade, puderam adentrar àquele espaço e serem recebidos como pessoas importantes. Esses fatos são trazidos à nossa

¹ O bate-papo completo está no Youtube, no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=jNiWqpB1iLs&list=PLCxJ5HPTQckyHgsQob8o2FiaAafvcTyX&index=2>> acessado em 28/03/2024. No programa virtual “Entrelinhas”, do advogado e filósofo Silvio Luiz de Almeida, intelectuais e figuras marcantes do cenário cultural brasileiro são convidados para conversar sobre seus trabalhos e outras questões. Apesar de ser um diálogo descontraído, traz boas reflexões teóricas e políticas sobre a sociedade brasileira.

² Que versam sobre a implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (nº 10.639/2003); sobre a instituição do Estatuto da Igualdade Racial (nº 12.288/2010); e sobre a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia) (nº 12.711/2012).

discussão para que possamos pensar a literatura de Itamar Vieira Júnior como parte de um conjunto de acontecimentos tributários de uma mudança conjuntural.

Quando a psicóloga e escritora portuguesa Grada Kilomba reflete sobre o direito de fala, que historicamente foi negado aos subalternizados; ou, mais ainda, quando nos leva a questionar sobre a relação entre os conceitos de conhecimento, erudição e ciência e as relações de poder e autoridade racial, podemos compreender que uma mulher negra, ex-empregada doméstica, tal como Marineide Ferreira da Conceição, minha mãe, ser incentivada a contar a sua história de vida é um passo em direção ao rompimento de determinadas amarras sociais; Juarez dos Santos Costa, meu pai, homem negro, pedreiro, ex-lavrador e “ex-chapa”³ ser reconhecido como mestre da cultura popular, diz muito sobre uma renovação nos olhares que definem os sujeitos detentores de conhecimento e quais os conhecimentos válidos; um terno de reis, formado majoritariamente por trabalhadores rurais e pedreiros, adentrar o espaço acadêmico como uma atração a ser apresentada àqueles que produzem um conhecimento “formal”, pode ser representativo de mudanças paradigmáticas.

Tudo isso está muito bem representado na trama de *Torto arado*. Seja no embelezamento da sabedoria da arte de partejar de Donana e depois de Salustiana Nicolau; ou nos conhecimentos tradicionais sobre como tratar a terra, que Zeca Chapéu Grande carrega e deixa como legado a Belonísia; ou ainda nos anseios por conhecimento formal que o curador demonstra ao convencer o prefeito a fornecer uma professora para a comunidade de Água Negra; e no interesse que Bibiana e Severo demonstram por expandir seus horizontes através dos estudos. Destas ações/eventos estruturantes da narrativa, até as vozes das três narradoras; bem como os elementos simbólicos que permeiam todo o texto, tudo caminha na direção de dar voz àquela parcela da sociedade que historicamente teve esse acesso negado. Essa parcela que sempre foi representada como o *outro*, como simples objeto passivo, ganha, nas letras de Itamar Vieira Júnior, um protagonismo ativo e vibrante.

Segundo Regina Dalcastagnè,

Quando entendemos a literatura como uma forma de representação, espaço onde interesses e perspectivas sociais interagem e se entrecrocam, não podemos deixar de indagar quem é, afinal, esse outro, que posição lhe é reservada na sociedade, e o que seu silêncio esconde. Por isso, cada vez

³ “Chapa” é como são chamados os trabalhadores informais que atuam no descarregamento de caminhões. Em geral eles ficam reunidos em grupos, em pontos específicos das cidades, à espera de cargas. É inevitável compararmos esse trabalho aos *cantos*, grupos de escravos urbanos de ganho, etnicamente organizados. Para mais informações sobre os “cantos”, ver, de João José Reis, “A greve negra de 1857 na Bahia”. In Revista USP, nº 18, 1993, pp. 17-21 e “De olho no canto: trabalho de rua na Bahia na véspera da abolição”. In Afro-Ásia, nº 24, 2001, pp. 199-242.

mais, os estudos literários (e o próprio fazer literário) se preocupam com os problemas ligados ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais.

Certamente o “silêncio” desse outro ao qual a teórica se refere é justamente o que *Torto arado* vem pôr em evidência, como dissemos antes. E o trecho faz mais sentido ainda se pensarmos que a obra é um dos frutos daquela preocupação “com os problemas ligados ao acesso à voz”. Problema que, inclusive, é também discutido por Grada Kilomba.

A partir dos termos apresentados acima, neste capítulo esmiuçaremos os aspectos gerais do livro *Torto arado*, indicando algumas possibilidades de explicação para seu sucesso editorial; em seguida tomaremos para análise a relação intrínseca do seu texto com a produção acadêmica do autor; depois faremos a análise de algumas das entrevistas e falas em eventos literários; e, por último, indicaremos a filiação do autor e de sua obra a determinada *cultura histórica* e qual a importância disso para o processo de ensino e aprendizagem histórica.

2. 1. Um clássico instantâneo

Lembro como se fosse ontem, o dia em que vi pela primeira vez Itamar Vieira Júnior. Foi na 4ª edição da Feira Literária de Mucugê, em 2019. Era o lançamento de *Torto arado* no Brasil e ele compôs a terceira mesa de conversa do evento, com a temática “Ânimo de invenção e tradição literária”⁴, juntamente com o escritor Aleilton Fonseca. A mediação ficou por conta do jornalista e também escritor Carlos Ribeiro. As falas dos dois escritores me chamaram a atenção por serem contrastantes entre si. Ainda que estivessem falando sobre as nuances que permeiam o processo de produção literária, as falas de Vieira Júnior foram muito mais vinculadas à concretude da realidade e demonstraram determinado engajamento político-social. Por outro lado, Fonseca falou de maneira bastante abstrata, sobre questões mais subjetivas e genéricas do processo de produção.

Também não pude deixar de notar a atenção desigual com que foram tratados os dois autores. O mediador demonstrou bastante interesse pelas falas de Aleilton Fonseca, pois, aparentemente, conhecia a sua obra. Por outro lado, apesar de não ter sido de maneira alguma ofensivo, o tratamento dispensado a Itamar Vieira Júnior carregava um quê de menor

⁴ Ver Joana Rocha, *Duas gerações de escritores e suas contribuições para a narrativa literária*. Fligê – Feira Literária de Mucugê, Chapada Diamantina-Ba, 4ª edição, 2019. Disponível em <<http://www.fligemucuge.com.br/2019/duas-geracoes-de-escritores-e-suas-contribuicoes-para-a-narrativa-literaria/>> acesso 08/03/2024. Pensando hoje, é incrível como o tema da mesa faz muito mais sentido diante dos desdobramentos do lançamento do livro de Itamar Vieira Júnior.

importância. Essa desimportância também partia do público, e isso ficou mais claro ainda durante a sessão de autógrafos, quando pouquíssimas pessoas entraram na fila para cumprimentá-los e ter a dedicatória gravada em seu exemplar.

As impressões que tivemos daquele evento são importantes, porque estivemos novamente na Feira Literária de Mucugê, na sua 6ª edição, no ano de 2023, e o Itamar Vieira Júnior, que estava na programação, já não era o mesmo de quatro anos atrás. Não falamos no sentido de uma mudança pessoal, porque não o conhecemos pessoalmente, mas uma mudança na figura pública do autor. As pessoas na feira literária comentavam sobre ele e suas três obras (principalmente sobre *Torto arado*); esperavam ansiosamente por sua apresentação no lançamento do seu segundo romance, *Salvar o fogo*; para exemplificar a inserção do autor como figura pública, no meio da rua, enquanto conversávamos, minha companheira, duas amigas e eu, fomos entrevistados por um jovem jornalista de Feira de Santana, para a TV Olhos D'água – uma TV pública Universitária, mantida pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) –, para falar especificamente sobre nossa experiência como leitores de Vieira Júnior; no dia da sua participação, no sábado, 19 de agosto, a popularidade do autor obrigou os organizadores do evento a mudarem o local da mesa que comporia para a praça dos Garimpeiros, que ficou lotada para ouvi-lo. A impressão que tivemos desta vez, foi a de que um grande astro internacional do *rock* estava chegando para ser recebido por uma horda de fãs apaixonados. Após sua fala – que inclusive rebatia algumas críticas ao seu novo romance –, nos impressionamos ainda mais com a enorme fila que se formou para pegar seu autógrafo – bem diferente de quatro anos atrás.

Nos guiando apenas por esse último episódio, seria difícil de concordar com Vieira Júnior quando ele diz que “a literatura nunca foi uma arte de massa”⁵. O que presenciamos foi justamente o contrário. No entanto, entendemos e concordamos com a sua observação e por isso, *Torto arado*, o seu primeiro romance, ganha dimensões mais fenomenais ainda.

Lançado originalmente em Portugal pela editora Leya em 2018, após vencer o prêmio de mesmo nome, o livro foi publicado no Brasil em 2019 pela editora Todavia e no ano de 2020 ganhou o Prêmio Jabuti e o Prêmio Oceanos de melhor romance literário. Em 2022 ganhou o Prêmio Jabuti de Livro Brasileiro Publicado no Exterior. Já foi traduzido para o inglês, o espanhol, o francês, o italiano, o alemão, o japonês, o holandês, o catalão, o chinês, o polonês entre outros. Chegou à 29ª reimpressão em 2024. Teve seus direitos vendidos à HBO Max para a produção de uma série televisiva em 2022, que no ano em que escrevemos ainda

⁵ Idem.

não foi lançada. Inspirou a canção homônima do cantor Rubel (2023) e também ganhará uma adaptação para o teatro no ano de 2024 – com texto e direção de Aldri Anunciação, ator e dramaturgo brasileiro⁶, também ganhador do Prêmio Jabuti em 2013⁷. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2023 teve uma questão referenciada no livro e diversos vestibulares Brasil afora trouxeram-no como uma das suas referências literárias. Foi incluída no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021.

Em uma pesquisa rápida no *Google Acadêmico*, a partir da palavra-chave *Torto arado*, aparecem mais de 5 mil resultados. Destacamos aqui o trabalho acadêmico idealizado pela professora de literatura da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Vera Marquêa e organizado pelas doutorandas Luciene Candia e Rayssa Duarte Marques Cabral, intitulado “Torto Arado: perspectivas críticas” (2022), lançado em formato digital. O livro reúne artigos que tratam de diversos temas possíveis de serem pensados a partir do romance e duas entrevistas com especialistas em literatura.

Neste ano de 2024, *Torto arado* concorre ao prêmio International Booker Prize, sendo a única obra escrita originalmente em português, numa lista de treze nomeados⁸. Em 2023 havia previsões de que, até o término do ano, pudesse alcançar 1 milhão de cópias vendidas⁹. Se, como nas palavras do próprio autor, “a literatura é mais que venda e compra de livros”, *Torto arado* tornou-se uma literatura de altíssimo valor ao se inserir na cultura brasileira como uma referência para diversas linguagens artísticas e para pensarmos política, sociedade e História.

Como se não bastasse toda aquela bagagem vinculada especificamente ao sucesso editorial do livro, ainda se somam a ela os sucessivos convites a entrevistas em programas de televisão, sites e redes sociais recebidos pelo autor; participações em feiras literárias; o surgimento do fã-clubes *tortoaraders*, uma página no Instagram dedicada à divulgação das

⁶ BRAZILIAN PUBLISHERS. “Torto Arado”, livro de Itamar Vieira Junior traduzido para mais de dez idiomas, vai ganhar adaptação teatral. <<https://brazilianpublishers.com.br/noticias/torto-arado-livro-de-itamar-vieira-junior-traduzido-para-mais-de-dez-idiommas-vai-ganhar-adaptacao-teatral/>> acesso em 14/03/2024.

⁷ LITERAFRO. Aldri Anunciação: dados biográficos. <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/teatro/522-aldri-anunciacao>> acesso em 04/04/2024. É interessante observar que o autor também trata de questões étnico-raciais em suas obras.

⁸ TERRA. 'Torto Arado', de Itamar Vieira Jr., é indicado a prêmio internacional de literatura. Disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/torto-arado-de-itamar-vieira-jr-e-indicado-a-premio-internacional-de-literatura,844a4c3996d7d43f706c4c3d54d3ffaufcac61x.html?utm_source=clipboard> acesso 14/03/2024.

⁹ Ver METRÓPOLES. Perto de 1 milhão de livros, Itamar Vieira Júnior diz integrar “geração decolonial”. <<https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/perto-de-1-milhao-de-livros-itamar-vieira-junior-diz-integrar-geracao-contracolonia>> acesso 14/03/2024.

obras de Vieira Júnior; e os lançamentos das traduções do livro em diversos país mundo afora, onde o escritor esteve presente. Uma movimentação intensa, em um curto período de tempo, que fez com que Itamar Vieira Júnior ganhasse aqueles ares de grande celebridade que mencionamos, e *Torto arado* figurasse como um “clássico instantâneo”.

Os professores da Universidade de São Paulo (USP), Edu Teruki Otsuka e Ivone Daré Rabello apontam alguns fatores que podem ter levado a obra a ser esse fenômeno. Para eles

o romance suscita a discussão sobre questões identitárias (seja das comunidades quilombolas e do valor cultural das crenças ancestrais das comunidades tradicionais, seja do feminismo, pela condução da narrativa pelas vozes femininas negras historicamente silenciadas que assumem o papel de recuperar a memória da comunidade); reelabora a temática da literatura regional, com alto grau de estilização de linguagem que mescla o vocabulário elevado ao termo local, retoma a temática da terra e narra as atrocidades cometidas contra os trabalhadores (descendentes de escravos), bem como a luta por direitos e transformações sociais empreendida por membros da comunidade de Água Negra, o que sugere a defesa dos direitos humanos.¹⁰

Em entrevista que integra a obra *Torto Arado: perspectivas críticas* (2022), supracitada, o doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela USP e coordenador do Grupo Interinstitucional de Pesquisa “Afrodescendências na Literatura Brasileira” e do Portal Literafro, Eduardo de Assis Duarte também fala sobre a que se deve o sucesso do romance de Vieira Júnior. Segundo ele, *Torto arado*

corta fundo nessa terra problemática chamada Brasil. Rasga, revira, remexe, a fim de escavar o território discursivo herdado do mandonismo patriarcal velho de séculos, que nos construiu e nos governa, pois, seus valores – e muitas de suas práticas – em grande medida ainda vigoram em pleno século XXI. O título opera como eficiente metáfora, pois condensa em duas palavras não apenas o tema e própria matéria do livro – imagem de um Brasil campesino desigual e violento. Em paralelo, vai chamando a atenção de quem lê para o quão “torta” é a nossa compreensão de tudo isto, já que normalmente aceitamos de braços cruzados essa “vida como ela é” porque, afinal, “sempre foi assim”...

O romance trata de questões candentes desde que existimos enquanto país. E que se tornam prementes na contemporaneidade pela necessidade de superarmos o legado de subalternização, desde sempre expresso pelas vias da concentração da propriedade e conseqüente desigualdade socioeconômica; do racismo; do sexismo e demais formas de hierarquização. (Candia; Cabral, 2022, p. 175)

¹⁰ Edu Teruki Otsuka e Ivone Daré Rabello, *Torto Arado*. <<https://aterraeredonda.com.br/torto-arado/>> acessado em 15/03/2024.

Como podemos observar, tanto os professores da Universidade de São Paulo, quanto Duarte, destacam a temática do romance como fundamentais para o alcance de seu sucesso.

Todavia, os pontos apresentados só podem ser compreendidos como “gatilhos” para o sucesso editorial, se associados a pelo menos três circunstâncias gerais que compõem o contexto sociopolítico de publicação da obra. Em primeiro lugar, vale lembrar que *Torto arado* surge para o público em um momento de recrudescimento do conservadorismo de extrema direita; momento em que as disputas políticas estavam marcadas por enorme polarização¹¹. Um dos alvos dos ataques da extrema direita foram os direitos sociais conquistados pelas chamadas minorias, ao longo de décadas de lutas. As demarcações de terras de comunidades tradicionais, as políticas de cota racial, a representação feminina nos espaços de poder e as lutas por direitos travadas pela comunidade LGBTQIAPN+, sempre foram tomados por essa corrente política como algo a ser revisto e desmontado – quando não exterminados os próprios corpos que dão vida a esses movimentos. Claro que no pano de fundo desse posicionamento estão os interesses econômicos de empresários e fazendeiros e a tentativa de manutenção de privilégios historicamente enraizados em nossa sociedade, privilégios de uma população de homens brancos, heterossexuais e cristãos. Para nossa análise também é importante destacar o uso que esta corrente política fez de um “revisonismo” da história, com vistas a dar legitimidade ao seu posicionamento negacionista. Diante de tudo isso, *Torto arado*, ao tratar de questões que estavam (e ainda estão) na ordem do dia e se posicionar claramente do lado oposto àqueles que pretendiam um desmonte dos movimentos sociais¹², veio brindar a todos os opositores da extrema direita.

No entanto, o sucesso do romance não pode ser creditado apenas a essa carência que parte da população tinha de um elemento cultural que lhe falasse aquilo que ela desejava

¹¹ Eduardo de Assis Duarte, em sua entrevista para o *Torto Arado: perspectivas críticas* (2022), também aponta esse fator: “A intersecção do universo interior [as subjetividades de Bibiana e Belonísia] com o império da necessidade e da sobrevivência coletivas – ponte a vincular dramas pessoais e a sociedade como um todo – produz um forte sentido político para o livro. Isto num contexto de crescente politização da arte e da própria crítica, exigência talvez de um público leitor movido por certa impaciência para com o status quo” (Candia; Cabral, 2022, p. 176).

¹² A respeito disso a observação dos professores da Universidade de São Paulo é interessante: “Atualmente, recrudescer a ligação dos grandes proprietários de terras com o Estado, por via das forças policiais e paramilitares. A esse recrudescimento, os movimentos sociais e culturais têm respondido com ações e produções, como *Torto arado* pode exemplificar, ao denunciar as condições de vida na área rural. Se hoje elas apresentam aspectos de ‘modernização’, que incluem a presença do dinheiro nas relações entre trabalhadores e patrões, e o acesso a conquistas modernas como eletricidade e também bens de consumo [...], mantêm-se porém sob rédea curta as reivindicações dos trabalhadores (a construção de casas de alvenaria será contestada por Salomão). A cultura tradicional desses quilombolas também é esquecida, e na fazenda pastores evangélicos organizam cultos [...] que fomentam o conformismo, a que aderem vários moradores”. (Otsuka; Rabello. Idem).

ouvir; ou aquilo que em muitos momentos não se podia falar. Portanto, em segundo lugar, ao mesmo tempo que se configura como instrumento de denúncia de uma realidade social complexa de um “Brasil profundo”, *Torto arado* é portador de uma riqueza estética que se apresenta no desenvolvimento de algumas das suas personagens e no uso de imagens poéticas para tratar das relações sociais de uma população marginalizada – dos fundamentos que dão vida a essa estética, trataremos adiante. Esse é um efeito difícil de ser atingido, pois a retórica dos posicionamentos políticos, muitas vezes são mais efetivos quanto mais forem portadores de uma didática simples; elementos discursivos muito mais diretos. A produção de uma literatura engajada não é rara na contemporaneidade. Conceição Evaristo, Livia Natália e Eliana Alves Cruz estão entre as escritoras que também trazem à cena uma escrita carregada de questionamentos a partir da perspectiva das minorias. Para esse trabalho, por exemplo, aventamos a possibilidade de levar o romance *Becos da memória* (2006), de Conceição Evaristo, para sala de aula, por considerá-lo carregado de elementos fomentadores da discussão sobre as implicações raciais na história da configuração social do Brasil.

Contudo, como mencionado no começo dessa seção, o sucesso de *Torto arado* foi arrebatador. Um romancista “estreante”¹³ em 2019, foi elevado ao “título” de “mais importante escritor da literatura brasileira contemporânea”¹⁴ em menos de quatro anos. Fica evidente que existe algo a mais nesta obra, que lhe torna cativante.

Podemos comparar *Torto arado* ao seu contemporâneo *Água de Barrela* (2019), da escritora Eliana Alves Cruz – à qual avaliamos como correligionária de Itamar Vieira Júnior em termos de posicionamento político e de *cultura histórica*. Ao tratar da história do negro no Brasil do século XIX e XX (adentrando um pouco no século XXI), a partir da própria árvore genealógica¹⁵, a escritora nos apresenta elementos históricos importantes das relações sociais

¹³ Apesar de *Torto arado* ser o primeiro romance do autor, ele já havia publicado *Dias*. Salvador: Caramurê Publicações, 2012 e *A oração do carrasco*. Itabuna-BA: Mondrongo, 2017, duas coletâneas de contos. A segunda foi reeditada com alguns contos inéditos, sob o título de *Doramar ou a Odisséia*. São Paulo: Todavia, 2021.

¹⁴ Nas palavras da jornalista e escritora Adriana Ferreira da Silva, como mediadora da mesa 19 da Festa Literária Internacional de Paraty (Flip) de 2023, <<https://www.youtube.com/watch?v=om4-kjyl3uM&t=1026s>> acesso no dia 20/03/2024.

¹⁵ Esse é um recurso de grande originalidade da obra. Ainda que outros romancistas já tenham se utilizado de árvores genealógicas para estruturar suas narrativas – haja visto *Cem Anos de Solidão* (1967), do colombiano Gabriel García Márquez –, o recurso empregado pela escritora ganha um simbolismo mais denso se lembrarmos que a população africana escravizada nas Américas frequentemente teve seus laços familiares rompidos (ou reestruturados) no processo de travessia do Atlântico. Outro detalhe é que essa árvore genealógica é da própria autora. Logo, há um ato de protesto pessoal e coletivo quanto ao legado dos mais de três séculos de escravidão em nosso país.

sob o sistema escravista e pós-Abolição, bem como, eventos relevantes da História do Brasil e a participação ou suas consequências para a população negra. A violência entre senhor e escravo; as relações de solidariedade entre os escravizados; as práticas religiosas dos africanos e seus descendentes etc., são trazidos nas páginas do romance, por meio das histórias dos ancestrais da autora. Também não passam despercebidos eventos como as epidemias de febre amarela e varíola que assolaram o Recôncavo baiano em meados do século XIX; a Guerra do Paraguai ou a assinatura da Lei Áurea. Todos esses elementos históricos são claramente frutos de um estudo rigoroso da literatura acadêmica que trata sobre a História do negro na sociedade brasileira. No entanto, percebemos que em muitos momentos o enredo da trama se deixa levar por seu referencial teórico e se distancia da beleza poética que poderia ser alcançada se certos personagens fossem melhor desenvolvidos ou se determinados conteúdos não fossem entregues tão mastigados. Com isso, porém, não isentamos *Torto arado* de também ter incorrido em tais deslizos ao longo da sua trama; mas o que lhes diferencia é justamente o peso que os personagens e a trama ganham por serem mais “intensos”, no caso de *Torto arado*, ou menos “intensos”, no caso de *Água de barrela*. Para lhe fazer justiça, talvez o problema esteja na extensão temporal do romance, que vai desde as sociedades africanas em África, no século XIX, até os séculos XX e XXI. É perceptível que, à medida em que a narrativa vai se aproximando do presente, os personagens tornam-se mais “encorpados”, o que também se deve ao fato de a fonte principal daquelas histórias ser uma tia da autora – que também figura como personagem –, detalhe revelado no posfácio do livro. Deixamos claro que somos os responsáveis por essa avaliação e a fazemos como consumidores dessa literatura. Porém, o nosso objetivo aqui não é tecer uma crítica literária das obras, e sim apontar algumas possibilidades para compreender o sucesso de *Torto arado* e, conseqüentemente, justificar suas potencialidades enquanto instrumento de construção de conhecimento histórico, quando sua temática, de maneira geral, encontra semelhanças em obras contemporâneas.

Por último, podemos apontar a Internet como um fator fundamental na divulgação e ampliação dos ecos da obra¹⁶. No ano seguinte à publicação do livro, vivenciamos a traumática pandemia da Covid-19 e a gradual virtualização das relações interpessoais a partir das redes sociais. Um incontável número de *lives* marcou a movimentação cultural e acadêmica daquele período e o romance de Vieira Júnior passou a ser mencionado em

¹⁶ BATISTA JR., João. **O livro que voou nas redes**. <<https://piaui.folha.uol.com.br/o-livro-que-voou-nas-redes/>> Acesso em 20/03/2024.

recorrentes postagens. O autor também foi convidado a participar de diversas palestras e bate-papos sobre sua obra e questões referentes a ela. O pico de vendas do livro, em formato físico ou digital, coincide com o aumento das menções do livro e do autor nas redes sociais¹⁷.

No âmbito geral, portanto, podemos apontar o contexto político de carência de uma parte da população, de um produto tão bem acabado e que se opusesse ao discurso contra os movimentos sociais da extrema direita; a divulgação virtual por meio das redes sociais, intensificada pelo contexto pandêmico; e a construção estética da obra, com o desenvolvimento de personagens e a utilização de uma linguagem poética. Neste último ponto, é necessário que façamos um adendo e pensemos mais pausadamente no que de fato conseguiu dar carne e sangue aos personagens do romance.

2.2. O literato e o pesquisador

Transpassando a sua literatura, Itamar Rangel Vieira Júnior possui uma formação acadêmica e experiência profissional fundamentais para o processo criativo de *Torto arado*. Ele é graduado e mestre em geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e atua como funcionário do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)¹⁸. Foi a partir desse trabalho no funcionalismo público, que o autor entrou em contato com o universo rural do interior baiano. Em decorrência disso, sua tese de doutorado na área de Estudos Étnicos e Africanos, também pela UFBA, intitulada “*Trabalhar é tá na luta: vida, morada e movimento entre o povo da Iuna, Chapada Diamantina (2017)*”, teve como tema o processo de regularização do território daquela comunidade quilombola, situada no município de Lençóis.

A leitura dessa tese nos revela o profundo entrelaçamento que há entre o trabalho do agente do Estado e pesquisador e sua produção literária. Isso nos leva, inclusive, a questionar a compreensão do romance em questão como obra ficcional, pois, boa parte dos elementos que lhe compõem, são verificados no trabalho de pesquisa “etnográfica”¹⁹ feito por Vieira

¹⁷ Idem.

¹⁸ LITERAFRO. Itamar Vieira Júnior: dados biográficos. <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/atores/1270-itamar-vieira-junior>> acesso em 21/03/2024.

¹⁹ O próprio autor faz ressalvas quanto ao seu trabalho de campo ser qualificado como etnografia. Em suas palavras, ele guarda “cuidado com a utilização do termo etnografia para não torná-lo um adjetivo que venha a substituir tudo que for qualitativo (Ingold, 2015: 383)”, considerando a “etnografia o registro de uma experiência sobre o mundo, onde a sensibilidade de quem o escreve é fundamental para a profundidade do que se apresenta. A etnografia está baseada na memória das experiências e na forma como o conhecimento foi coproduzido entre

Júnior com o “*povo da Iuna*”²⁰. Lembramos que essa pesquisa possuía dois objetivos iniciais: primeiro compor o relatório técnico de identificação e delimitação do território quilombola de Iuna (RTID) – necessário para a regularização do acesso à terra; e em segundo lugar, construir a sua tese de doutorado, que, segundo o autor, seria uma forma de aperfeiçoamento para o desenvolvimento das suas atividades junto ao INCRA (Vieira Júnior, 2017).

Os objetivos iniciais foram cumpridos e, tanto a comunidade quilombola de Iuna teve seu relatório publicado no ano de 2015²¹, quanto Itamar Rangel Vieira Júnior conseguiu concluir o seu doutorado em 2017. No entanto, o que ora nos interessa, é *Torto arado*, que, apesar de ter se tornado o produto principal ao dar visibilidade ao escritor, como vimos acima, é, em parte, o que podemos chamar de um subproduto do seu trabalho acadêmico. E isso não diminui de maneira alguma as virtudes do romance enquanto uma obra de arte. Muito pelo contrário. Isso na verdade, nos ajuda a compreender como o romance adquiriu a consistência que lhe fez ganhar o mundo e figurar como uma literatura de mais alto nível. Além disso, como sugerido acima, há, a partir dos fundamentos científicos que deram sustentação à narrativa literária, a imposição de um impasse para nós, historiadores, que pensamos as linhas que separam a literatura e a historiografia como demarcadas por seus níveis de compromisso com a construção da verdade a partir da interpretação da realidade.

Ainda que haja em *Torto arado* a invenção de personagens e situações completamente vinculadas à imaginação do autor e compromissadas com a valorização estética da narrativa – por exemplo o deslocamento da comunidade de Lençóis para Andaraí, a própria mudança do nome para o fictício Água Negra ou as relações interpessoais dos personagens –, toda a atmosfera na qual os personagens e suas ações estão imersos, são, na verdade, fruto das observações feitas pelo pesquisador Itamar Rangel Vieira Júnior. Observações e entrevistas

os sujeitos. Assim, o etnógrafo terá êxito se o que apresenta é, de fato, substancial para os que pensam o mundo” (Idem., p. 35).

²⁰ A expressão segue o que é apresentado por Vieira Júnior em sua tese, inclusive com o termo “povo” em itálico, para demarcar os conceitos que são frequentes nas falas dos moradores da Iuna.

²¹ Após 8 anos da publicação do relatório, no dia 22 de maio de 2023, a portaria de reconhecimento do relatório foi publicada no Diário Oficial da União. Tal etapa da regularização do acesso à terra é de reconhecimento e delimitação das famílias que compõem o território. Esta portaria também legitima o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) da comunidade. Ainda será elaborado o decreto reunindo as documentações necessárias para que a comunidade de Iuna possa ser decretada como de interesse social pelo governo federal; e, a partir dos decretos presidenciais, iniciará o trabalho para obtenção das terras inseridas nos territórios. Com as posses dos imóveis rurais, o Incra providenciará as titulações comunitárias das respectivas comunidades. Ver a notícia em <<https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/publicadas-duas-portarias-de-reconhecimento-de-territorios-quilombolas-na-bahia>>, acesso em 30/03/2024. Não pudemos deixar de nos espantar com a demora da tramitação do processo entre a publicação do RTID e a publicação da portaria de reconhecimento.

feitas ao *povo* da Iuna, que levaram Vieira Júnior a reconstruir a formação histórica da comunidade. Nesse ponto, inclusive, há algo a mais para pensarmos nas temporalidades presentes na narrativa acadêmica e na narrativa literária. Enquanto a primeira nos é apresentada partindo da contemporaneidade, em 2013, já no século XXI, quando o pesquisador e funcionário público iniciou o contato com a comunidade quilombola; na segunda, o literato retrocede pelo menos três ou quatro décadas até os anos de 1970 e 1980 para apresentar os eventos que dão mote à trama, além de, no decorrer da narrativa, ir mais a fundo em nosso passado escravista e, finalmente, emergir até o período de lutas por reconhecimento e regularização das terras quilombolas vivenciados a partir da década de 1990.

Sobre a relação intrínseca que há entre a obra de arte e o trabalho científico, o próprio autor expressa seu desejo de apresentar aos leitores da sua tese, toda a vividez das relações socioculturais do *povo* da Iuna, quando diz que seu “verdadeiro desejo, talvez, fosse poder compartilhar a experiência deste ‘viver’ com o leitor, porque as palavras podem não representar, de forma direta, o mundo onde se desenrola suas expressões de vida” (Vieira Júnior, 2017, p. 42). Ele ainda prossegue:

Tenho uma relação particularmente profícua com a literatura. Pensando nesta tese, imaginei que ela seria vigorosa e profunda se, antes de ser um trabalho científico, pudesse ser também arte. Um trabalho científico é datado – está conformado a um arcabouço teórico próprio de seu tempo. A literatura, pensada enquanto arte, pode até estar datada, mas o alcance da obra está além do tempo, porque ela versará de maneira livre sobre os fluxos da vida, propondo novas formas estéticas para se apresentar um texto, e por isso mesmo a obra constrói uma essência atemporal, propondo formas fluidas e menos rígidas que se assemelhem mais aos contornos da vida. (2017, p. 42)

Percebemos, portanto, que o próprio autor, enquanto pesquisador acadêmico e literato, expressa uma pretensão de borrar os limites que separam a narrativa científica da narrativa propriamente literária. E, para além de simplesmente tornar imprecisos esses limites, confere à obra de arte uma grandiosidade à mais frente ao fazer científico, pois, segundo ele, esta tem em sua fluidez a semelhança necessária para melhor representar a vida, que também é fluida.

Mesmo que sua tese também esteja amarrada por aquele arcabouço teórico ao qual ele se refere, o literato toma o espaço do cientista e se mostra em detalhes estéticos da construção da narrativa acadêmica. Os títulos dos subtemas da tese, por exemplo, são escritos com os verbos no gerúndio, com o “intuito” de convidar os leitores “a perceber o mundo da Iuna em movimento, fazendo a todo momento, tal qual o apresentaram” ao pesquisador (Vieira Júnior,

2017, p. 53). Com esse recurso semântico o pesquisador vem a se contrapor a um essencialismo do *ser* quilombola; uma concepção estática do que confirma o pertencimento de uma comunidade a essa definição. Essa crítica nos faz lembrar as observações feitas pelo antropólogo Spensy Pimentel (2012)²², ao considerar os olhares que lançamos sobre as comunidades indígenas. Para uma definição do que é *ser* indígena, nosso olhar ocidental sempre busca um povo congelado no tempo, portadores da mesma cultura de 524 anos atrás; algo como uma essência imutável. Nos esquecemos das dinâmicas socioculturais que permeiam as relações sociais cotidianas de qualquer povo. Sobre esse dinamismo, uma fala de Vieira Júnior (2017, p. 42) em relação aos povos quilombolas é elucidativa:

Prefiro imaginar esses grupos produzindo etnicidade como uma forma de alteridade circunstancial para fazer-se no mundo. Como devir humano, tornar-se é produzir-se a si e aos coletivos, premissa vital da experiência humana. Por isso, o foco desta tese não é reproduzir os mesmos olhares que têm sido dispensados a estes grupos, como se as diferenças estivessem cristalizadas, fossilizadas, no mundo-tempo dos fenômenos sociais.

Voltando a *Torto arado*, o conceito de *movimento*, bem como outros destacados como fundamentais à tese de Vieira Júnior, é trazido ao longo da obra, e está em destaque num dos trechos que mais se popularizou. Na segunda parte, quando Belonísia se apresenta como narradora e mostra seu olhar sobre o mundo, ela destaca sua preferência por estar junto ao pai, Zeca Chapéu Grande, pois com este aprendia sobre coisas vivas e que para ela faziam muito mais sentido – diferente do que ocorria junto à professora²³.

Com Zeca Chapéu Grande me embrenhava pela mata nos caminhos de ida e de volta, e aprendia sobre as ervas e raízes. Aprendia sobre as nuvens, quando haveria ou não chuva, sobre as mudanças secretas que o céu e a terra viviam. Aprendia que tudo estava em movimento – *bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em suas aulas*. Meu pai olhava para mim e dizia: “*O vento não sopra, ele é a própria viração*”, e tudo aquilo fazia sentido. “*Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta, não tem vida*”, ele tentava me ensinar. Atento ao movimento dos animais, dos insetos, das plantas, alumbrava meu horizonte quando me fazia

²² Ver Spensy Pimentel, *O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas*. São Paulo: Prumo, 2012. Em texto de leitura fluida, o antropólogo discute nosso olhar sobre a população indígena. Certamente que o tema tratado no texto não está diretamente ligado a esta dissertação, mas algumas concepções teóricas, tais como estas da dinâmica das culturas, cabem à nossa discussão. Não é por acaso que Itamar Vieira Júnior, em seu segundo livro, *Salvar o fogo* (2023), do projeto que junto com *Torto arado*, pretende ser uma trilogia, vem a tratar das questões indígenas que permeiam a nossa formação nacional.

²³ Este olhar de Belonísia para o ensino escolar, principalmente de História, é um elemento que faz todo sentido junto à nossa discussão. Voltaremos a isso mais à frente.

sentir no corpo as lições que a natureza havia lhe dado. (Vieira Júnior, 2019, p. 99, *grifos nossos*)

Além do conceito de *movimento*, a similaridade entre obra literária e obra acadêmica estão também na preferência pela metáfora com o vento. Em sua tese, ao destacar o antropólogo britânico Tim Ingold, como um dos teóricos basilares do seu trabalho, Vieira Júnior afirma, em nota de rodapé, que gosta de certa metáfora utilizada pelo antropólogo em suas reflexões críticas (Vieira Júnior, 2017, p. 47). Isso nos leva a perceber que até mesmo construções metafóricas que no romance tem sua função estética mais evidente, estão perpassadas por discussões teóricas mais profundas.

Os conceitos de *terra, morada, trabalho, luta e sofrimento*, que também são trazidos como importantes para a compreensão das vivências da comunidade de Iuna, nos são apresentados a todo momento a partir das relações sociais, econômicas, culturais e políticas da comunidade de Água Negra. Observemos que na narrativa literária, Vieira Júnior pode construir os sentimentos individuais de cada personagem mediante sua leitura de mundo e da realidade específica na qual são inspirados. Algo marcado por maiores limitações quando, enquanto pesquisador, escreveu sobre o *povo* da Iuna. Neste sentido, a primeira afirmação do autor que trouxemos nesta seção, é posta em prática em *Torto arado*, pois nele, aquele versejar “de maneira livre sobre os fluxos da vida” são realizados.

No entanto, os paralelos que podemos traçar entre a narrativa acadêmica sobre o *povo* da Iuna e a narrativa literária sobre o povo de Água Negra não se limitam a conceitos genéricos dispersos por *Torto arado*. Situações e personagens também são frequentemente trazidos de uma narrativa a outra. Após a morte de Zeca Chapéu Grande, no capítulo 23 da terceira parte do livro, sua companheira, Salustiana Nicolau (Salu), se vê aturdida e acometida pelo alcoolismo. Em seguida, certo dia, em um período de estiagem, Salu se viu acamada por uma febre e então, seguindo os conselhos de amigas e vizinhos, decide buscar ajuda espiritual na cidade de Cachoeira, pois “estava entregue à bebida por obrigação que não cumpria dos encantados, que” o marido “havia deixado” (Vieira Júnior, 2019, p. 193). “Por último, Salu retornou à fazenda depois da viagem a Cachoeira e disse que iria terminar de construir a casa”, que Zeca Chapéu Grande havia começado um pouco antes da sua morte.

Disse também que não triscaria mais em bebida. A decisão trouxe alívio. Em pouco tempo, a casa que meu pai havia deixado com a construção encaminhada ficou pronta. Limpamos o terreno do mato que havia crescido. Preparamos tudo para a mudança. O mesmo pai de santo que havia cuidado de minha mãe em Cachoeira veio até Água Negra para orientar a transferência de uma casa para outra. Na casa velha havia vivido um homem

poderoso que movimentava energias entre o mundo dos vivos e dos mortos. Moveu sentimentos bons e ruins, curou a terra, curou pessoas, evocou espíritos da natureza. Então tudo que havia vivido, todo o movimento de seu mundo de fé estava pairando naquele espaço, e deveria ser encaminhado a um destino. Ela seria desmanchada. Retiraram portas, janelas e o junco que recobria o teto. *O pai de santo bateu com ervas nas paredes e entoou cantigas que nunca havia escutado nas brincadeiras de jarê*²⁴. (Vieira Júnior, p. 194, *grifos nossos*)

O trecho acima é, certamente, uma transposição literária daquilo que o pesquisador Itamar Rangel Vieira Júnior ouvira em seus diálogos com a comunidade de Iuna, pois o fato é relatado em sua tese da seguinte forma:

Quando o *curador* de jarê Rosalvo morreu, sua casa, símbolo da energia das práticas do jarê, teve que ser *desmanchada*, de forma que, com a ausência do *curador* a energia pudesse deixar o lugar e as pessoas que ali permaneceriam. Para tanto, Jovita, sua mulher, viajou para a cidade de Cachoeira em busca de um pai de santo que fizesse o trabalho de limpeza da casa. Em sua narrativa, Jovita lembra que o pai de santo “*desmanchou a casa debaixo de reza*”. (Vieira Júnior, 2017, p. 61/62)

O *curador* Rosalvo e sua esposa Jovita, personagens importantes para a história da formação e das relações socioculturais do *povo* da Iuna, são trazidos à literatura como componentes²⁵ dos personagens Zeca Chapéu Grande e Salustiana Nicolau, personagens centrais para a trama. Assim como o patriarca da família de Bibiana e Belonísia, Rosalvo cumpria um papel de liderança entre o *povo* da Iuna, não só no campo espiritual, mas também na organização de atividades laborais. “Jovita relembra que Rosalvo costumava arregimentar *moradores* de outras propriedades para *empreitas* na Fazenda Vitória, posteriormente denominada Fazenda Espírito Santo, quando passou ao domínio de outro proprietário” (Vieira Júnior, 2017, p. 91). Além dos personagens, toda a ação desempenhada na trama fictícia encontra paralelos na pesquisa de Vieira Júnior, incluindo a referência à cidade de Cachoeira como símbolo das religiosidades de matriz afro-brasileiras e o peso das práticas religiosas no

²⁴ Segundo o historiador Ronaldo de Salles Senna, em *Garimpeiros, capangueiros e pedristas: o jarê nas relações socioculturais da Chapada Diamantina*: o Jarê é “um candomblé de caboclo que, a partir de vários elementos formativos, instalou-se, adaptou-se e sofreu transformações [...], tendo por núcleo histórico inicial a Região das Lavras – centro da Chapada Diamantina – e, particularmente, duas cidades da sua parte Meridional, Lençóis e Andaraí, pelo menos no sentido de serem considerados os pontos a partir dos quais o Jarê difundiu-se” (SENNA, 2011).

²⁵ Digo “componente” porque, no processo de criação literária, não há apenas uma transcrição da realidade – a literatura não funciona como um espelho. A liberdade criativa permite ao autor juntar características de personagens diversos que compõem o seu imaginário e sua experiência, em um personagem só, como é o que deduzimos ser o caso de Zeca Chapéu Grande.

equilíbrio da vida cotidiana da comunidade. A forma como a casa do curador foi desmanchada também possui essa similaridade. No romance, Belonísia narra que

O velho não tocou em nenhuma parede. Não retirou nenhuma forquilha. O tempo se incumbiu de desmanchar a casa antiga. Sem abrigar mais nossas vidas, parecia se deteriorar numa urgência própria da natureza que a envolvia. (Vieira Júnior, 2019, p. 195)

Em sua tese, sobre a casa do curador Rosalvo, Vieira Júnior (2017, p. 62) relata que

Hoje, a casa continua a ser *desmanchada* pelos fluxos do mundo-tempo. A cada chuva, vento e os prolongados dias de sol, a casa vai se deteriorando mais, embora sua simples permanência ainda seja uma referência memorial para as práticas do jarê ressaltadas, agora, no contexto da identificação quilombola que passara a assumir. (Vieira Júnior, 2017, p. 62)

O artista e o cientista também permutam informações nos momentos de explicar aspectos da formação das comunidades. Assim como o *povo* da Iuna, os *moradores* de Água Negra advêm da peregrinação de famílias de regiões relativamente próximas àquele território. Em sua tese, Itamar Rangel Vieira Júnior (2017, p. 94) fala que

Todos chegavam em busca de *trabalho* e *morada*, convidados por parentes, compadres ou pelo proprietário, para trabalhar nas lavouras locais. Ali se estabeleciam e produziam um incessante fluxo de *trabalhadores*, que nem sempre permaneciam, dadas as dificuldades nas relações com os fazendeiros e com outros *moradores* já estabelecidos.

No início do capítulo sete da primeira parte do romance, a história da família de Severo – personagem que ganha destaque no decorrer da narrativa – é introduzida, e o aspecto do povoamento destacado no trecho acima – o convite de parentes para habitar naquelas terras –, é apresentado quando a narradora, Bibiana, diz: “meu pai, incentivado por Sutério, havia convidado o irmão de minha mãe para residir em Água Negra” (Vieira Júnior, 2019, p. 41).

Assim também é com a explicação para o sistema de *morada*. Fundamental para compreendermos as relações de trabalho que se estabelecem na comunidade quilombola de Iuna, o sistema de morada também ganha uma releitura na trama de *Torto arado*. Em sua tese, Vieira Júnior se vale do referencial teórico de Lygia Sigaud (Vieira Júnior, 2017, p. 87), que, segundo ele, trabalhara com o tema na década de 1970; e através da concepção dos próprios moradores, quando diz que

Aurino, mais conhecido como Roxo, descendente de Matias e Nonata, apresentou o seu conceito de morada enquanto falava da chegada da família

à Iuna: “Morada é quando uma pessoa não sabe pra onde vai e diz: “Moço, você pode me dar uma morada na sua fazenda?”. A instabilidade ou inconstância de viver da terra, quando não se sabe para onde ir, e quando não se tem condições objetivas e práticas de se manter nela, suscita o sentimento oposto ao que é ser morador. Ser morador é a possibilidade de habitar o mundo, de ser, trabalhar, retirar o sustento da família da terra e dar dias de trabalho para o “senhor” que lhes dá abrigo. (Vieira Júnior, 2017, p. 88)

No romance a informação nos é apresentada através do diálogo entre Zeca Chapéu Grande e seu filho, Zezé, narrado por Belonísia, no capítulo 21 da segunda parte do romance:

Um dia, meu irmão Zezé perguntou ao nosso pai o que era viver de morada. Por que não éramos também donos daquela terra, se lá havíamos nascido e trabalhado desde sempre. Por que a família Peixoto, que não morava na fazenda, era dita dona. Por que não fazíamos daquela terra nossa, já que dela vivíamos, plantávamos as sementes, colhíamos o pão. Se dali retirávamos nosso sustento. *“Pedir morada é quando você não sabe para onde ir, porque não tem trabalho de onde vem. Não tem de onde tirar o sustento”*, apertou os olhos, olhando para a cova diante de seus pés, “aí você pergunta pra quem tem e quem precisa de gente para trabalho: ‘Moço, o senhor me dá morada?’.” De pronto seu olho se ergueu para meu irmão: “Trabalhe mais e pense menos. Seu olho não deve crescer para o que não é seu”. (Vieira Júnior, 2019, p. 185, *grifos nossos*)

Fica claro que a fala de Zeca Chapéu Grande nesta passagem é diretamente inspirada na fala do morador da Iuna, Aurino – popularmente conhecido como Roxo. Contudo, não há uma transcrição pura e simples. É criada toda uma atmosfera na narrativa literária para que sejamos envolvidos pelos sentimentos que carregam pai e filho quando falam sobre o tema. A explicação do sistema de morada feita a partir desse diálogo, permite que pensemos em muito mais do que apenas no sistema em si. Permite que vejamos primeiramente o contraste e uma espécie de conflito geracional na concepção de ocupação daquele território. Enquanto Zezé, já influenciado pela ação política do primo Severo, faz uma observação crítica e lógica às relações de trabalho a eles impostas, o pai, Zeca Chapéu Grande, demonstra um posicionamento conservador sobre a situação, inclusive repreendendo a atitude do filho. O conflito geracional ainda denota a passagem do tempo e o processo de mudanças que a comunidade de Água Negra começara a experimentar.

Os exemplos mencionados até aqui poderiam se multiplicar e talvez cobrir todo o romance *Torto arado*, mas nosso objetivo não é expor exemplos à exaustão e sim, com a apresentação feita até o momento, reforçar o nosso argumento de que o romance teve determinados motivos para alcançar o sucesso. Certamente, um desses motivos foi a consistência da escrita de Itamar Vieira Júnior, que não seria possível se não tivesse recolhido

um material denso em suas atividades de campo – seja como agente do Estado ou como pesquisador. O próprio autor tem consciência disso e, em entrevista para o programa Inteligência Ponto Com, do Sesi São Paulo, de 27 de março de 2023, ele fala que “*Torto arado* não existe por causa desse trabalho [como agente do INCRA], mas ele ganhou densidade e profundidade com esse trabalho”²⁶.

Longe de mimetizar a vida de uma comunidade rural do interior do sertão baiano, observando-a à distância, o escritor imergiu na vida social e cultural daquele território e, ainda que fosse como alguém ocupando uma posição diferente dos *moradores* por ser um representante do Estado, tentou se colocar como “pesquisador-sujeito” e levar em consideração as vozes daqueles que lhe apresentavam os fragmentos de sua história.

Chegar ao lugar e sentar com as pessoas para ouvir suas aspirações foi o primeiro passo para tentar narrar suas histórias e compreender sua organização, seu *trabalho*, suas vidas e a *luta* pela terra. A terra pela qual o *povo* da Iuna luta e resiste é o mundo onde habita uma teia de tramas onde se desenvolve suas vidas e os eventos a elas relacionados. São vivências nascidas de suas relações com a terra, com vínculos que remontam *a um passado que mesmo parecendo distante, torna-se necessário e presente*. Habitar é viver o caminho pela terra. (Vieira Júnior, 2017, p. 20, *grifos nossos*)

O posicionamento do autor diante do seu objeto de pesquisa contribuiu para que o seu trabalho literário pudesse abranger conteúdos históricos, sociológicos, antropológicos e até mesmo filosóficos – que partiram diretamente das necessidades de compreensão do nosso presente – sem abrir mão das figuras de linguagem, das simbologias, da preocupação com os ritmos da narrativa e, principalmente, da criação de personagens com subjetividades complexas e cativantes – pressupostos básicos de uma boa obra literária.

Por fim, a relação intrínseca entre o romance *Torto arado* e a realidade sócio-histórica dos moradores de Iuna, nos leva a pensar nos limites entre a narrativa ficcional e a narrativa científica – que no caso de Vieira Júnior seria algo próximo da Antropologia e no nosso, da ciência histórica. Para nos ajudar nestas reflexões, partiremos agora para a análise de algumas falas do escritor em eventos que participou. Nelas buscaremos captar as características discursivas gerais que atestam seu vínculo a determinada *cultura histórica* – importante para mantermos a clareza nos objetivos de explorar *Torto arado* como recurso didático para o ensino de história.

²⁶ Fala de Itamar Vieira Júnior em entrevista no Inteligência Ponto Com, do Sesi São Paulo, em 27 de março de 2023, disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=EYpceL1_h1c> acesso em 06/04/2024. O tema da entrevista era “o que é ser brasileiro?”.

2.3. O prosador fala sobre sua obra

Após o sucesso de *Torto arado*, Itamar Vieira Júnior foi convidado para diversas entrevistas, seja em programas de televisão ou em programas virtuais; também houve uma profusão de participações em feiras literárias e lançamentos de traduções do seu livro. Uma das entrevistas de grande repercussão, por conta da tradição do programa, foi a sua participação no Roda Viva de 15 de fevereiro de 2021 – quase dois anos após o lançamento do romance no Brasil e alguns meses depois dos Prêmios Jabuti e Oceanos. Há 38 anos no ar, o programa é um espaço onde um conjunto de especialistas entrevistam personalidades notórias de diversas áreas do conhecimento; de atuação política, social e cultural. Apresentado, desde 2020, pela jornalista Vera Magalhães²⁷, o programa contou com as participações de Adriana Ferreira Silva, editora executiva da revista Marie Claire²⁸; Márwio Câmara, escritor, jornalista, crítico literário e colaborador do jornal Rascunho; Paulo Werneck, editor da revista literária Quatro Cinco Um; Renan Sukevicius, jornalista e apresentador do podcast Finitude da Rádio Novelo; Yasmin Santos, editora assistente do Nexo Jornal; e a participação especial da jornalista portuguesa, Isabel Lucas, crítica literária do jornal Público e curadora do Prêmio Oceanos.

Já no início do programa, a apresentadora traz uma reflexão pensando no sucesso de *Torto arado*. Após os cumprimentos aos espectadores, ela diz

A pergunta é antiga, afinal, o que faz de um livro um clássico? Para além da definição formal de estilo literário, a palavra passou a designar obras que transcendem o tempo que retratam, ou a época em que foram escritas. Por trazerem questões que são universais e ao permitir ao leitor uma experiência única e transformadora. E o que faz de um livro um clássico instantâneo? O fato de ele ter todas essas características reconhecidas contemporaneamente pela crítica e pelo público.²⁹

De fato, se olharmos a repercussão da publicação de *Torto arado* – assunto que tratamos na segunda seção deste capítulo – podemos concordar com a apresentadora.

²⁷ Ver a notícia no endereço <https://cultura.uol.com.br/noticias/955_vera-magalhaes-sera-a-nova-apresentadora-do-roda-viva.html> Acesso em 31/03/2024.

²⁸ Adriana também fez a mediação da Mesa 19 da Festa Literária Internacional de Paraty (Flip) de 2023, com participação de Vieira Júnior, sobre a qual trataremos mais adiante.

²⁹ RODA VIVA, Itamar Vieira Júnior | 15/02/2021, disponível no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=M9iUc2UHBQ&t=628s>> acesso em 03/04/2024.

Trazemos esse trecho por achar necessário observar que a ideia de “clássico instantâneo” foi uma expressão presente nos discursos que a imprensa empregou para se referir ao romance. Além disso, esse tratamento dispensado a um livro que traz questões étnico-raciais e de gênero em sua centralidade, são denotativos da importância desses temas para a atualidade – algo que deve tomar a nossa atenção enquanto professores em busca de produzir conhecimentos a partir da sua significância para nossas/os alunas/os. Questões identitárias – que nunca se restringem a um universo simbólico, mas permeiam a configuração das relações sociais, políticas e econômicas – estão na ordem do dia.

Na continuação da entrevista, o programa apresenta uma contextualização do livro, a apresentadora fala sobre a publicação e as premiações recebidas e pede ao autor que fale um pouco sobre esse caminho editorial “tortuoso” (sic.) – de publicação primeiro em Portugal e só depois aqui no Brasil – e sobre o título do livro, que, segundo ela, inicialmente soa um pouco estranho. O autor então descreve esse caminho a partir da sua inscrição no Prêmio Leya e acaba não falando sobre o título do livro nesse primeiro momento. Em seguida, é interpelado por Paulo Werneck, que lhe pergunta sobre “o que que foi mais difícil nesse livro”. O escritor então explica que a obra havia sido pensada há muito tempo, quando, ainda jovem, ele decidiu escrever uma história que tivesse como mote a relação entre duas irmãs, sua família e a terra. As quase oitenta páginas que escreveu inicialmente se perderam, mas depois de algum tempo, após a formação acadêmica, no trabalho como funcionário público, em contato com trabalhadores rurais – com o “Brasil profundo” –, decide retomar a escrita daquela história. Essa fala do autor corrobora com aquilo que falamos anteriormente sobre o vínculo entre sua vida profissional e acadêmica e a produção de *Torto arado*, mas vale notar que, durante toda a entrevista, ele falou pouco sobre a sua tese de doutorado, e sobre o *povo da Luna* em específico, algo que pode denotar a sua compreensão do romance como fruto de outras experiências, que não exclusivamente aquela – algo no que, segundo nosso entendimento, ele estaria coberto de razão, pois na construção literária há a confluência de múltiplas experiências.

Prosseguindo com a entrevista, a intervenção seguinte, da jornalista Adriana Ferreira Silva, é bastante interessante:

Itamar, não é preciso ser um especialista em literatura pra perceber que a gente está vivendo um momento um pouco diferente. Então vou usar dois exemplos: numa livraria da avenida Paulista, a gente entra na livraria, a primeira pilha de livros que tem logo na entrada é uma pilha de feministas. E ali tem bell hooks, tem Audre Lorde, tem Djamila Ribeiro, tem Lélia Gonzalez, enfim, algumas coisas estão mudando. Aí a gente pensa nas

últimas edições da Flip [Festa Literária Internacional de Paraty], por exemplo, principalmente a partir de 2018, com a curadoria da Josélia³⁰, que fez aquela mudança tão bem-vinda, colocando na mesma quantidade homens e mulheres, e tendo estrelas que eram autores de países da África ou mulheres como a Leila Slimani, o Kalaf Epalanga, a própria Djamila Ribeiro. E aí, quando a gente olha os prêmios do ano passado, e o Jabuti especialmente, a gente vê ali que eles refletem um gosto popular, porque batem ali com a lista de mais vendidos. Os mais vendidos são *Torto arado* e o *Pequeno manual antirracista*, Djamila Ribeiro e Itamar. Eu queria que você me falasse como você se vê nesse novo cenário e o quê que você pensa desse novo cenário.³¹

A jornalista observa algo perceptível a “olho nu”: as questões étnico-raciais e de gênero passaram a ocupar espaços importantes na sociedade. No que se refere especificamente à literatura, podemos retornar a Regina Dalcastagnè quando diz que

[...] a definição dominante de literatura circunscreve um *espaço privilegiado de expressão*, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que *determinadas produções estão excluídas de antemão*” (Dalcastagnè, 2012, p. 11, *grifos nossos*)³².

Sendo assim, os fatos mencionados por Adriana Silva se contrapõem a uma realidade historicamente estabelecida e constatada por especialistas no tema. Se a literatura brasileira contemporânea é um “território contestado”, como sugere Dalcastagnè, a contestação de escritores vinculados às demandas dos Movimentos Negros e dos Movimentos Feministas (ou dos Feminismos Negros, caso da escritora Djamila Ribeiro), tem surtido efeito, não só ao ocupar esse espaço privilegiado de expressão – “autores negros sempre escreveram”, como observa Vieira Júnior em sua resposta à pergunta da jornalista³³ –, mas ao fazê-lo com grande sucesso editorial e muita repercussão nos meios de comunicação de massa.

Em sua resposta, Vieira Júnior demonstra uma compreensão semelhante:

Eu vejo que há uma mudança em curso. É difícil falar a partir desse lugar porque eu penso que autores negros, autores indígenas, sempre escreveram, mas muitos não tiveram a oportunidade, não tiveram o reconhecimento que

³⁰ Josélia Aguiar é historiadora e jornalista cultural, formada na Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) e esteve na curadoria da Festa Literária Internacional de Paraty (Flip) nos anos de 2017 e 2018.

³¹ RODA VIVA, Itamar Vieira Júnior | 15/02/2021, disponível no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=MU9iUc2UHBQ&t=628s>> acesso em 03/04/2024.

³² DALCASTAGNÈ, Regina. Literatura brasileira contemporânea: um território contestado. Rio de Janeiro: Editora Horizonte, 2012.

³³ RODA VIVA, Itamar Vieira Júnior | 15/02/2021, disponível no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=MU9iUc2UHBQ&t=628s>> acesso em 03/04/2024.

mereciam em vida. Ver essas histórias, tanto a do *Pequeno Manual Antirracista*, como o livro do Laurentino Gomes³⁴, que trata da escravidão, que tem um peso muito grande na formação do nosso país e em todo o racismo estrutural que nos acomete até hoje. Eu vejo que há um momento novo, há um momento que é tributário também de mudanças na sociedade brasileira que a gente tem vivido nos últimos anos e que dizem respeito às políticas afirmativas que vem se consolidando ao longo dos anos. Tem uma geração inteira de estudantes pobres e negros que puderam acessar a universidade pela primeira vez. São pessoas que saem da universidade com gana de leitura, buscando referências que se aproximem de suas vidas, que se aproximem de suas histórias e eu vejo, além de tudo isso, acho que nunca se discutiu tanto na sociedade brasileira temas como o racismo. A gente tem falado muito sobre isso. Eu vejo com muita esperança. Parece que, de fato, é um país que passa a olhar para os seus problemas e tem encontrado isso na produção literária que tem sido publicada nos últimos anos. Eu confesso, Adriana, que fiquei muito feliz quando o livro [*Torto arado*] teve esse reconhecimento no fim do ano passado. Eu fiquei imaginando, qual foi a última vez que um livro, um romance literário, que tem como centralidade as vidas negras, venceu o Prêmio Jabuti. Ou venceu o Prêmio Oceanos. O Oceanos, um ano antes a Djamilia Pereira de Almeida tinha vencido com uma história que também fala dessa diáspora, a partir do seu lugar, Angola e Portugal. Mas eu vejo, sim, que há uma mudança. Essas histórias passam a ter importância, não só para as pessoas negras, mas para que toda a sociedade possa conhecer essa história que nos atinge, porque não é apenas a história de pessoas negras ou indígenas. Essa história acomete a todos nós, porque, afinal de contas somos uma sociedade. Diversa, multiétnica, multicultural.³⁵

A compreensão do autor de que há um contexto histórico de mudanças na sociedade, principalmente no que tange às questões étnico-raciais, corrobora com aquilo que viemos apresentando desde o início do capítulo. Vale ressaltar também que sua clareza quanto ao peso que a escravidão tem na formação do Brasil, é um fator estruturante da relação estabelecida com o passado expressa em sua literatura. Não somente em *Torto arado*, mas na coletânea de contos *Doramar ou a Odisseia* (2021), obra que reedita trabalhos já publicados anteriormente em *Dias* (2012) e *A oração do carrasco* (2017), juntamente com alguns inéditos, o autor traz narrativas com temas centrados em nosso passado escravista. É o caso do conto *Alma*, que, baseado na figura histórica de Mariinha Rodrigues³⁶, narra, com original e

³⁴ Vieira Júnior certamente está se referindo a GOMES, Laurentino. *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares*, volume 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

³⁵ RODA VIVA, Itamar Vieira Júnior | 15/02/2021, disponível no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=MU9iUc2UHBQ&t=628s>> acesso em 03/04/2024.

³⁶ Sobre a personagem e a sua ligação com as experiências da formação da comunidade negra rural de Tijuacu, BA, ver de Camélia Aparecida Silva Miranda, *Escravidão e fuga na América portuguesa: a história de Mariinha Rodrigues e seus descendentes na Bahia – séculos XIX e XX*. Proj. História, São Paulo, (31), p. 391-402, dez. 2005. A informação de que o conto havia sido inspirado na personagem histórica foi dada pelo próprio autor na

belíssimo estilo e ritmo narrativo³⁷, a fuga de uma escravizada. Essa constatação é fundamental para a nossa discussão, já que o conteúdo histórico presente em sua obra é o que ora nos interessa.

A intervenção seguinte, do jornalista Renan Sukevicius, busca um elemento em *Torto arado* que o tornaria universal. Destacando as “histórias de luto”, que, segundo ele, são recorrentes na narrativa – não só o luto por pessoas, mas por “coisas que acabam” (sic) – o jornalista pergunta “se essa relação que a gente tem com o fim das coisas, com o fim da vida” seria esse elemento que faria sentido de uma maneira universal a todos os leitores, em seus diversos meios sociais e culturais. Apesar de achar “difícil para o escritor pensar em seus escritos”, Vieira Júnior esclarece que acompanha a crítica produzida sobre sua obra e vê que

Embora se trate de uma história sobre vidas negras, esses herdeiros da diáspora africana, que pouco se fala em nosso país, porque eles vivem nos rincões mais remotos e passam por imensas adversidades, o que está em jogo ali, o que aparece no romance, é algo que diz respeito à experiência humana, que é universal [...].³⁸

Certamente essa é uma nuance fundamental a ser destacada: ainda que uma obra literária tenha um tema específico e, em seu referencial, participe de determinada cultura, a capacidade de comover os leitores, ainda que esses não façam parte daquela cultura, é latente em qualquer obra e depende muito da destreza do literato na construção da sua narrativa.³⁹ Elementos como esse explicariam o sucesso de *Torto arado* fora do território brasileiro, sucesso que inclusive rendeu-lhe mais um prêmio na França⁴⁰. Além disso, reforça o tratamento que dispensamos à obra em nossa discussão, ao pensá-la como instrumento didático na construção do conhecimento histórico. Os elementos que caracterizam sua

entrevista concedida ao Inteligência Ponto Com, do Sesi São Paulo, disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=EYpceL1_h1c> acesso em 06/04/2024.

³⁷ O conto é dividido por espaçamentos entre os cinco longos parágrafos, que não possuem pontos de continuação, apenas vírgulas. O autor utiliza esse recurso para representar o fôlego acelerado da narradora, Alma, que corre em direção ao sertão, para se livrar da condição de escravizada.

³⁸ RODA VIVA, Itamar Vieira Júnior | 15/02/2021, disponível no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=MU9iUc2UHBQ&t=628s>> acesso em 03/04/2024.

³⁹ A título de exemplo menciono aqui a afeição que tenho pela literatura russa do século XIX, ainda que me considere muito distante daquela cultura e que não compartilhe praticamente nada da sua história nacional.

⁴⁰ *Torto arado* venceu o prêmio literário francês *Montluc Résistance et Liberté 2024*. A premiação, ao qual tinha sido indicado em janeiro deste ano, celebra anualmente obras que promovem a análise, a reflexão, os valores da resistência e da liberdade (grifos nossos). Disponível no endereço <<https://www.bahianoticias.com.br/bnhall/noticia/5599-escrito-por-itamar-vieira-junior-torto-arado-vence-premio-literario-na-franca>> acesso em 05/04/2024.

universalidade, são passíveis de comover/cativar alunas/os das mais diferentes realidades socioculturais.

Na sequência da entrevista, o jornalista Márwio Câmara envereda pela questão da relação entre ficção e realidade, algo que muito nos interessa para pensar o ensino de história através da arte. Ele formula a seguinte indagação:

Há quem diga que a literatura não tem compromisso nenhum com a realidade, mas sabemos que essa teoria é um tanto quanto contestável, visto o seu poder de construir pontes com os seus leitores, fomentar o debate público e até o exercício da empatia. Sua literatura retrata denúncia, lugar de fala, questões étnico-raciais, regimes trabalhistas análogos à escravidão, a luta de um povo pelo seu não apagamento. Dito isso, para além de um mero exercício de fabulação, há um caráter de trazer à tona, dentro de seu romance, um Brasil esquecido, desconhecido pelo próprio Brasil e completamente *abarrotado* (sic) pelas grandes elites brasileiras. Dito isso, eu quero saber se é isso: enquanto ficcionista, enquanto prosador, você quer trabalhar com essas pautas de sindicância social? Você tem esse compromisso de trabalhar uma literatura que de fato tenha um engajamento sociopolítico? Como é que funciona esse seu trabalho como ficcionista?⁴¹

A intervenção do jornalista é bastante complexa. Ele não questiona simplesmente a relação do romance com a realidade, mas já sugere que há esse vínculo e que esse vínculo tem um posicionamento engajado, claramente definido. A discussão suscitada por ele também está presente nos debates epistemológicos da disciplina de História. Grandes historiadores, como Roger Chartier, já se debruçaram sobre o tema. O que distingue o saber produzido pela ciência História dos exercícios ficcionais? Vejamos o que nos diz o historiador:

Entre história e ficção, a distinção parece clara e resolvida se se aceita que, em todas as suas formas (míticas, literárias, metafóricas), a ficção é “um discurso que ‘informa’ do real, mas não pretende representá-lo nem abonar-se nele”, enquanto a história pretende dar uma representação adequada da realidade que foi e já não é. Nesse sentido, o real é ao mesmo tempo objeto e o fiador do discurso da história. Hoje em dia, contudo, muitas razões ofuscam essa distinção tão clara. A primeira é a evidenciação da força das representações do passado propostas pela literatura. A noção de “energia”, que tem um papel essencial na perspectiva analítica do *New Historicism*, pode ajudar a compreender como algumas obras literárias moldaram, mais poderosamente que os escritos dos historiadores, as representações coletivas do passado. (Chartier, 2009, p. 24/25)

Certamente, o compromisso com uma “representação adequada da realidade” é sempre o primeiro fator a ser destacado na distinção entre História e ficção. No entanto, o historiador

⁴¹ RODA VIVA, Itamar Vieira Júnior | 15/02/2021, disponível no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=Mu9iUc2UHBQ&t=628s>> acesso em 03/04/2024.

francês observa que esse tratamento hoje é muito mais delicado, pois, atualmente, principalmente a partir das reflexões trazidas pelo Novo Historicismo, há uma compreensão de que a literatura tem também essa “força nas representações do passado” – fato que podemos evidenciar na leitura de *Torto arado*. Na sequência do seu texto, Chartier ainda elenca outras duas razões que fariam vacilar a distinção entre história e ficção. Segundo ele “a literatura se apodera não só do passado, mas também dos documentos e das técnicas encarregados de manifestar a condição de conhecimento da disciplina histórica” (Chartier, 2009, p. 27); por último ele apresenta uma razão muito conveniente à nossa discussão:

No mundo contemporâneo, a necessidade de afirmação ou de justificação de identidades construídas ou reconstruídas, e que não são todas nacionais, costuma inspirar uma reescrita do passado que deforma, esquece ou oculta as contribuições do saber histórico controlado. (Chartier, 2009, p. 30)

A conveniência do que é apresentado nesse último trecho reside no fato de que ao trabalharmos *Torto arado* como um potente conteúdo de segunda ordem para a construção do conhecimento histórico, à luz das teorias da Educação Histórica, consideramos o romance como uma produção tributária de uma *cultura histórica* engajada no processo de transformação da nossa realidade social, ao questionar as hierarquizações de raça, gênero e classe a partir de uma leitura do passado. De acordo com a historiadora Rebeca Gontijo (2019, p. 69), “a cultura histórica oferece [...] uma espécie de substrato para a orientação no tempo, para o fortalecimento de identidades coletivas, para a coesão de grupos e a legitimação de domínios”. Uma de nossas tarefas enquanto professores, ainda que não seja nada fácil, é justamente o de mediar a relação entre uma narrativa ficcional como o romance e o saber histórico controlado, para que essas identidades sejam construídas ou fortalecidas a partir de uma reflexão crítica e não a partir do equívoco de simplesmente tomar a literatura (ou qualquer outra narrativa ficcional) como uma representação da realidade, estritamente compromissada com a verdade. O começo da resposta de Vieira Júnior à pergunta de Márwio Câmara é importante nesse sentido. Ele diz que “como ficcionista, esses temas chegam de forma secundária”⁴² à sua literatura; o que nos serve de alerta para o que Chartier aponta ao final do seu texto:

Numa época em que nossa relação com o passado está ameaçada pela forte tentação de criar histórias imaginadas ou imaginárias, é fundamental e

⁴² RODA VIVA, Itamar Vieira Júnior | 15/02/2021, disponível no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=MU9iUc2UHBQ&t=628s>> acesso em 03/04/2024.

urgente a reflexão sobre as condições que permitem sustentar um discurso histórico como representação e explicação adequadas da realidade que foi. Supondo em seu princípio a distância entre saber crítico e reconhecimento imediato, essa reflexão participa do longo processo de emancipação da história com respeito à memória e com respeito à fábula, também verossímil. (Chartier, 2009, p. 31)

Vieira Júnior, assim como Chartier, tem consciência de que aquela primeira distinção entre História e Literatura deve ser mantida, ainda que as proximidades entre as duas sejam tentadoras e passíveis de intercâmbios, já que a literatura também nasce vinculada a determinadas realidades.

Depois de mais algumas considerações sobre sua relação, enquanto escritor, com os temas sociais presentes em sua obra, Vieira Júnior é interpelado pela jornalista Yasmin Santos, que, após fazer observações acerca das vozes femininas que narra *Torto arado*, questiona o porquê de o autor “escrever sobre uma comunidade quilombola a partir da perspectiva de mulheres e o que isso significava para o Itamar jovem⁴³ [...] e o que significa hoje” para ele. A resposta de Vieira Júnior reflete a mudança que houve entre a primeira ideia do romance e o que foi produzido posteriormente, inclusive, após as experiências profissionais. Inicialmente o livro seria escrito com o narrador em terceira pessoa, mas, depois das vivências no campo, em um exercício de “tentar aproximar essa história da realidade”⁴⁴, decidiu narrar a partir das vozes das personagens femininas. Segundo ele

Essa foi a realidade que eu encontrei no campo brasileiro, nos últimos anos, de encontrar mulheres que exercem essa posição de poder, de liderança nas suas comunidades, nas suas famílias no interior do Nordeste principalmente, que são os lugares por onde eu caminho. E contar essa história [...] de uma comunidade que vive em situação de servidão, tributária desse regime de escravidão, que parece nunca ter acabado em nosso país, eu queria contar uma história que falasse das personagens mais vulneráveis desse sistema. Porque a gente tem ali os homens e as mulheres numa situação de extrema vulnerabilidade, mas as mulheres também são atravessadas pelo machismo, pelas forças do patriarcado. Dentro desse contexto, com este grupo, elas estão numa situação de maior vulnerabilidade ainda. E paradoxalmente, elas vêm exercendo essa posição de liderança, essa posição de poder em suas comunidades. Eu já, há algum tempo, ando com trabalhadores rurais, conheço sindicatos, conheço associação de trabalhadores rurais e eu vejo mulheres ocupando, e não são poucas, são muitas, hoje eu diria até que a maioria em muitas localidades, dessas lideranças são exercidas por mulheres.

⁴³ Já mencionamos aqui o fato de que Vieira Júnior já pensava em escrever uma história sobre duas irmãs, a sua relação com a terra e com a família, ainda por volta dos dezesseis anos. Ele chegou a escrever oitenta páginas, mas as perdeu. (Como especificado em entrevista no Inteligência Ponto Com, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EYpceL1_h1c&t=2559s> acesso em 08/04/2024).

⁴⁴ RODA VIVA, Itamar Vieira Júnior | 15/02/2021...

E pra que eu pudesse *aproximar essa história da realidade*, essa história teria que estar focada nas personagens femininas. E como *a literatura é o terreno da liberdade* – eu posso me deslocar para o lugar que eu quero, que eu desejo, exercer essa alteridade – não foi nenhum obstáculo escrever essa narrativa a partir das personagens femininas.⁴⁵

A resposta do escritor, portanto, nos remete novamente àquilo que foi tratado na intervenção anterior: a relação entre literatura e realidade. Observemos que o autor, na resposta a Yasmin Santos, fala da necessidade de aproximar a sua literatura do real, ainda que, como dito anteriormente, esse intercâmbio advenha como algo secundário no processo criativo. Outra expressão fundamental para pensarmos o romance e seu lugar diante da produção científica da história – campo que ora nos interessa – é quando Vieira Júnior diz que “a literatura é o terreno da liberdade”. Sendo assim, as limitações impostas ao conhecimento histórico acadêmico por regras metodológicas e epistemológicas, não se aplicam à narrativa literária, que poderia subverter as normas e a própria representação da realidade ao seu bel-prazer. Por isso, a narrativa da terceira parte do romance pode tranquilamente ficar a encargo de uma entidade espiritual e atemporal – Santa Rita Pescadeira –, que, inclusive, se encaixa melhor e faz bastante sentido para o que essa seção do livro se dispõe a apresentar. De outra forma, como seria resolvido todo o mistério de Donana com aquela faca brilhante de cabo de marfim? A pergunta pode parecer um tanto quanto boba, pois, em se tratando do “terreno da liberdade”, qualquer solução seria possível. Mas seria bastante questionável a verossimilhança do texto, se as netas de Donana, narradoras das duas primeiras partes, fossem as portadoras das respostas sem nunca terem as obtido da avó. Então, se entregar ao terreno do fantástico para solucionar esse mistério – algo completamente normal para a literatura – é uma forma engenhosa e inteligente de representar a realidade e permanecer fiel à narrativa.

Voltando ainda à pergunta da jornalista e à resposta do escritor – acabamos por deixar a parte central para tratar de detalhes às margens dos enunciados –, o questionamento do significado da voz feminina representada na obra, para o autor – haja vista que inclusive é um autor do sexo masculino – foi bem respondido por ele, mas o simples fato de a jornalista ter destacado isso, demonstra a força que a *interseccionalidade* – compreendida aqui sob os termos da militante e pesquisadora Carla Akotirene (2019)⁴⁶ – possui nas discussões político-

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ Segundo a pesquisadora “a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (Akotirene, 2019, p. 14), em Carla Akotirene, *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

sociais atuais. O romance de Itamar Vieira Júnior é perpassado por esse olhar interseccional quando traz as agruras dos cruzamentos identitários de gênero, raça e classe em uma sociedade profundamente desigual.

Após a resposta de Vieira Júnior à pergunta de Yasmin Silva, o primeiro bloco do programa se encerra e ao retornar, Vera Magalhães inicia com uma pergunta sobre a temporalidade da narrativa. Segundo ela, a história teria um caráter “atemporal”, ainda que com “leves pistas” da época em que se passa a trama, “mas ela poderia tanto ser no Brasil Colônia, quanto no Brasil de Jair Bolsonaro” (sic), o que seria algo chocante, por representar uma permanência de questões sociais, principalmente nas relações de trabalho no campo e sobre a concentração de terra. Ela quer saber do autor em que medida isso teria sido proposital. Ainda que não concordemos com as proposições que embasam o questionamento – o romance não é “atemporal”, há sim uma temporalidade demarcada –, ele vai no cerne de uma questão importante para o processo de ensino e aprendizagem histórica, que é a interpretação das temporalidades.

O que mais se destaca na resposta do escritor é sua própria definição da obra, que, segundo ele, seria “um livro que fala de permanências”. Essa definição tem grande importância para nós, pois expressa um dos conceitos que permeiam a construção de todo conhecimento histórico: os sentidos das rupturas e permanências nos processos históricos. Aqui voltamos ao conceito de *cultura histórica*, fundamental para a nossa interpretação de *Torto arado* enquanto recurso didático para o ensino de história. Rebeca Gontijo (2019, p. 66) especifica que “cultura histórica refere-se ao modo como as pessoas ou grupos humanos se relacionam com o passado”. A *cultura histórica* “abarcava não só a disciplina história”, dela “fazem parte outros saberes e expressões culturais referidas ao passado”, seja “a literatura, a arte, o que se considera cultura popular, os monumentos” ou “outras tantas possíveis expressões que tenham relações com o tempo” (Dantas, 2010, p. 232). A trama de *Torto arado* é perpassada pela leitura do passado que compõe a subjetividade do autor e, ao construir/apresentar as subjetividades das suas personagens, ficam expressos seus posicionamentos diante da realidade que deseja representar. Quando ele diz que *Torto arado* é “um livro sobre permanências”, ou quando diz a Silvio Almeida em um bate-papo virtual que o “Brasil é um país com um passado pela frente”⁴⁷, não podemos deixar de notar que a

⁴⁷ Em bate-papo com Silvio Almeida no programa *Entrelinhas*. Na ocasião o autor credita a expressão a Darcy Ribeiro, mas em uma pesquisa rápida, averiguamos que a frase é de Millôr Fernandes. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=jNiWqpB1iLs&list=PLCxJ5HPTQckyHgsQob8o2FiaAafvxcTyX&index=2>> acesso em 08/04/2024.

perspectiva do autor está em consonância com a ideia de que os problemas sociais do presente só poderão ser resolvidos mediante a compreensão de que estes são o resultado de um processo histórico que nos legou marcas indeléveis para a nossa configuração social. “As marcas do nosso passado estão presentes”⁴⁸, não só no campo, no interior do país, mas em todo o território brasileiro, pois, em maior ou menor nível, as regiões mais remotas do Brasil construíram sua territorialidade a partir das exigências ou desdobramentos daquilo que as áreas centrais do país demandaram. Nesse sentido, Rômulo I. M. Lima (2020, p. 43), ao discutir a dimensão cognitiva da *cultura histórica*, baseado na discussão levada a cabo pelo filósofo Jörn Rüsen, diz que o sujeito enquanto interprete do mundo

faz uso do pensamento histórico para legitimar as intenções do seu agir. O pensamento histórico medeia a percepção do lastro temporal que há entre passado, presente e futuro, para buscar em processos de *rememoração* do tempo passado os fragmentos permissores e ratificadores de uma tomada de decisão no tempo presente, visando antecipar uma experiência que até então só existe no tempo futuro. O ontem é percebido e traduzido para o hoje com uma roupagem prática, facilitadora da ação humana diante da contingência. (Lima, 2020, p. 43)

Um enunciado que cabe perfeitamente à interpretação dos usos do passado empregados na construção de *Torto arado*. Nas palavras do próprio Itamar Rangel Vieira Júnior (2017, p. 20), “esse passado que mesmo parecendo distante, torna-se necessário e presente”.

Como observado no início dessa seção, a participação do escritor no Roda Viva foi próxima àquelas primeiras premiações que reconheceram a grandiosidade de *Torto arado* e abriram caminho para a sua avaliação como um “clássico instantâneo”. Daquela entrevista até hoje, se passaram três anos e Itamar Vieira Júnior se manteve em alta no cenário cultural e intelectual brasileiro, inclusive mantendo o ritmo de publicações com um livro a cada dois anos – *Torto arado* (2019), *Doramar ou a Odisseia* (2021) e *Salvar o fogo* (2023). Várias outras entrevistas foram concedidas nesse tempo e também pudemos acompanhar a perspectiva do autor em diversas participações nos lançamentos das traduções do seu primeiro romance, bem como em feiras e festas literárias onde lançou seu romance, *Salvar o fogo*. Para variar nossa perspectiva quanto ao discurso do escritor, selecionamos dentre estas últimas, sua participação na Mesa 19 da Festa Literária Internacional de Paraty (Flip) de 2023, onde, mediada por Adriana Ferreira da Silva, esteve junto à militante indígena Glicéria Tupinambá

⁴⁸ Fala de Vieira Júnior no Inteligência Ponto Com, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EYpceL1_h1c&t=2559s> acesso em 08/04/2024.

e à professora Miriam Esposito, para celebrar, com diferentes abordagens e perspectivas, as comunidades marginalizadas⁴⁹.

É importante esclarecer que neste evento o escritor já estava no trabalho de divulgação de *Salvar o fogo*, o que traz mais sentido ainda à presença de Glicéria Tupinambá – que também estivera ao seu lado na 6ª edição da Fligê, mencionada na segunda seção deste capítulo, e dialogara com as representações da cultura indígena que ganhou bastante enfoque neste último trabalho de Vieira Júnior. Apesar de não estar tratando de *Torto arado*, o autor expressa em suas falas, alguns pontos que reafirmam aquilo que falamos sobre a relação estabelecida por ele com o nosso passado. Como quando Adriana Ferreira da Silva formula uma pergunta aos convidados e diz:

[...] aqui no Brasil algumas pessoas têm direito à memória e outras não. No Brasil a memória ancestral é um privilégio que a hierarquia racial legou às pessoas brancas, mas ainda que tenham sido inúmeras e violentas as políticas de apagamento, tanto da identidade africana, as tentativas de extermínio de povos originários, o território está impregnado da presença de nossos antepassados. Quando e de que modo vocês⁵⁰ se deram conta dessas formas cotidianas de resistência, nem sempre perceptíveis, que seguem impregnando nosso cotidiano?⁵¹

O começo da resposta do escritor é bastante interessante:

Eu penso que a nossa história, a nossa trajetória, está sendo retomada. Durante muitos anos, acho que nós nos envergonhamos da história brasileira. Ainda nos envergonha, mas a gente consegue tirar hoje, dessa vergonha, algo ainda mais poderoso, que é se reconhecer nessa história, é compreender essa história para projetar um presente e um futuro diferente.

Algumas coisas chamam a atenção no enunciado. Primeiramente, o sentimento de “vergonha” que possamos ter em relação ao passado, medidas as proporções, pode ser entendido como um componente daquilo que é chamado de *histórias difíceis* – um correlato das *histórias pesadas* pensadas por Bodo Von Borries (Schmidt; Cainelli; Miralles, 2018). Na apresentação do dossiê *Temas sociais controversos e aprendizagem histórica: desafios contemporâneos*, trazido em um dos volumes da Revista Antítese, as historiadoras Maria

⁴⁹ Disponível no endereço <<https://www.flip.org.br/evento/ Mesa-19-so-entao-pude-falar-ze-kleber/>> acesso em 09/04/2024.

⁵⁰ Ela se refere aos três convidados que compõem a mesa, mas apresentaremos apenas as respostas de Vieira Júnior, por se tratar de uma discussão de sua obra e sua perspectiva sobre o passado.

⁵¹ Disponível no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=om4-kjyl3uM&t=1026s>> acesso no dia 20/03/2024.

Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli e o historiador Pedro Miralles apontam brevemente algumas das definições e discussões em torno do conceito. Apoiadas no referencial de Terrie Epstein e Carla Peck, é apresentado que com *histórias difíceis* se quer

[...] dizer narrativas históricas e outras formas (padrões, estruturas curriculares, memórias históricas de aprendizagem) que incorporam dolorosos, traumáticos e/ou violentos eventos nas narrativas regionais, nacionais e globais do passado. Ensino e aprendizagem de histórias difíceis estão entre as questões mais sensíveis no ensino de ciências humanas, ainda necessárias para a reconciliação e judiciosa participação cívica. Pesquisas acerca do ensino e aprendizagem de histórias difíceis não só podem ajudar a entendimentos históricos contemporâneos mais alargados e aprofundados dos jovens. Elas também podem realçar suas identidades cívicas, como eles aprendem a compreender, refletir e agir sobre as complexidades do mundo de hoje cada vez mais interdependentes (Epstein; Peck, 2015 apud Schmidt et. al., 2018, p. 486).

O sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto que surgem a partir do nosso contato com estas narrativas, podem implicar diretamente no processo de aprendizagem, já que “aprender história também envolve emoções e julgamentos morais” (Schmidt; Cainelli; Miralles, 2018, p. 485/486). Se o

[...] ensino de História na contemporaneidade deve levar em conta, principalmente, a construção de formas de se pensar historicamente diferentes contextos, que envolvem questões de raça, língua, idade, sexo, religião, cultura, região, classe, poder, riqueza, profissão, consumo, estilo de vida e mentalidade” (Schmidt; Cainelli; Miralles, 2018, p. 488)

Trazer a narrativa de *Torto arado* para a sala de aula, narrativa que representa para a sociedade brasileira nossas próprias *histórias difíceis* – e contempla todos esses marcadores sociais –, é uma contribuição para pensarmos nas possibilidades de superação dos traumas legados por este passado e na construção de uma sociedade mais justa.

O último ponto que nos chama a atenção na fala de Vieira Júnior é a relação temporal estabelecida por ele entre presente, passado e futuro, que também estão em consonância com aquilo que Jörn Rüsen (2012), ao discutir o conceito de *cultura histórica*, defende enquanto operações mentais fundamentais ao aprendizado histórico – experiência, interpretação, orientação e motivação – que estão presentes no plano prático da *cultura histórica*.

Quando perguntamos pela prática no campo da cultura histórica, trata-se fundamentalmente de um *plano da prática de vida e do discurso correspondente da memória coletiva*. Trata-se aqui das necessidades de orientação na mutação temporal do mundo presente e das funções da orientação cultural por meio de modelos interpretativos históricos. Trata-se dos processos da cultura histórica que antecipam e fundamentam todas as

produções especificamente científicas do conhecimento. (Rüsen, 2012, p. 138)

A partir desse ponto de vista, retirar da história experienciada como um sentimento de vergonha o reconhecimento de si mesmo enquanto sujeito da história e utilizá-la como fundamento de uma projeção de presente e futuros “diferentes” é atender a determinadas “necessidades de orientação”, concernentes às particularidades da nossa realidade sócio-histórica. Em outras palavras, a literatura de Vieira Júnior apresenta modelos interpretativos históricos que são condizentes com a interpretação do autor sobre sua própria realidade. Mas, ainda é importante notar que essa interpretação não se constrói individualmente, mas mediante a relação do escritor com uma coletividade, entendida como os seus pares na escrita dessa literatura de cunho social e também os consumidores dessa literatura – os leitores.

Nesse sentido o “querer” utilizado na primeira pessoa do plural, no trecho final da sua resposta à mesma pergunta, diz muito sobre a compreensão do autor de que os anseios expressos por ele em sua literatura, na leitura que ela traz do passado, são anseios de uma coletividade que compartilha com ele de uma mesma cultura histórica.

[...] queremos colocar em evidência aqueles [...] que quebraram pedras, e calçaram as ruas e ergueram casas e que fizeram muito mais. Talvez isso crie um desconforto entre os que já detinham privilégios e não se reconheçam nessa nova história que é contada por autores, por militantes, por lideranças, que vem sendo contada hoje no Brasil.

O que o escritor faz em sua literatura, em certo sentido é responder às “perguntas de um trabalhador que lê”⁵². Isso implica em posicionar-se politicamente em relação à sua realidade social e compreender o peso que as narrativas históricas possuem dentro da configuração desta mesma realidade. Dito isto, a literatura de Itamar Vieira Júnior apresenta uma perspectiva em sua relação com o passado, que parte dos grupos sociais historicamente subalternizados para representar o todo das nossas relações sócio-históricas. Com isso,

⁵² Poema muito famoso de Bertolt Brecht, que lança mão de questionamentos a respeito dos nossos olhares sobre o passado para procurar a representação das classes trabalhadoras em grandes eventos históricos. “Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?/ Nos livros estão nomes de reis; os reis carregaram pedras?/ E Babilônia, tantas vezes destruída, quem a reconstruía sempre?/ Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a edificaram?/ No dia em que a Muralha da China ficou pronta, para onde foram os pedreiros?/ A grande Roma está cheia de arcos-do-triunfo: quem os erigiu?/ Quem eram aqueles que foram vencidos pelos céсарes?/ Bizâncio, tão famosa, tinha somente palácios para seus moradores?/ Na legendária Atlântida, quando o mar a engoliu, os afogados continuaram a dar ordens a seus escravos./ O jovem Alexandre conquistou a Índia. Sozinho?/ César ocupou a Gália. Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro?/ Felipe da Espanha chorou quando sua frota naufragou./ Foi o único a chorar?/ Frederico Segundo venceu a guerra dos sete anos./ Quem partilhou da vitória?/ A cada página uma vitória./ Quem preparava os banquetes comemorativos?/ A cada dez anos um grande homem./ Quem pagava as despesas?/ Tantas informações. Tantas questões.” Em Bertolt Brecht, *Poemas: 1913-1956*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2000.

apresenta uma compreensão das renovações dos estudos acadêmicos das relações étnico-raciais, de gênero e de classe no Brasil, que vão desde os questionamentos às representações de negros, indígenas, mulheres e trabalhadores etc., como indivíduos *coisificados*, vítimas-passivas ou heróis sempre combativos; até a centralidade do sujeito que narra sua própria experiência, algo comum nas proposições do pensamento *contra-colonial*.

Esperamos ter apontado algumas das características gerais da *cultura histórica* à qual se filia o romance *Torto arado* e buscaremos a seguir, apontar suas implicações para o processo de aprendizagem histórica, com base na experiência didática realizada em aulas de História.

3. APRENDIZAGEM HISTÓRICA E *TORTO ARADO*: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias fantasiosas e enfadonhas sobre os heróis bandeirantes, depois os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não nos diziam muita coisa.

(Itamar Vieira Júnior, *Torto arado*, p. 97)

Dito de uma maneira geral, o objetivo da prática docente é mediar o processo de aprendizagem. Processo que, sabemos há algum tempo, não deve ser interpretado como atividade unilateral, onde um sujeito ativo (o professor) transfere conhecimento para um sujeito passivo (o aluno). Ele se configura como uma construção mútua, onde o exercício da docência implica muito mais em “orientar”, do que “transferir”. Levando em consideração as especificidades de cada disciplina, é importante entender que o ensino e a aprendizagem de história dependem do desenvolvimento de uma cognição própria, “constituída na e pela especificidade própria da ciência da História” (Schmidt, 2020, p. 18).

Nesse sentido, trabalhamos aqui com a perspectiva da Didática da História e da Educação Histórica defendidas por teóricos como Jörn Rüsen e Maria Auxiliadora Schmidt. Para o primeiro

[...] a didática da história leva em consideração a subjetividade dos alunos, os processos de recepção da história e os interesses dos alunos como tema essencial das reflexões didáticas; e ela tem, finalmente, como objeto principal, a consciência histórica e seu papel na vida prática humana (Rüsen, 2012, p. 70).

Similar à compreensão de Rüsen, Schmidt entende que

Aprender a pensar historicamente não prescinde nunca da escolha do conteúdo ou do passado que se quer aprender, para que o processo de subjetivação na relação com o conhecimento seja significativo e tenha sentido para os envolvidos na relação ensino e aprendizagem. (Schmidt, 2020, p. 19)

As duas observações se aproximam quando apontam a importância de se levar em consideração as subjetividades dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Isso nos remete ao texto da epígrafe, pois, como podemos observar, a personagem Belonísia, narradora da segunda parte de *Torto arado*, ao nos falar sobre sua experiência em sala de aula,

destaca que um dos motivos do desinteresse geral com os estudos é a falta de conexão entre o que é ensinado na escola e a vida prática dos habitantes da sua comunidade. Em outras palavras, ao não se levar em consideração a subjetividade daquelas/es alunas/os, com suas especificidades, a subjetivação na relação com o conhecimento deixa de ser significativa e não tem sentido para os envolvidos no processo, o que gera o desinteresse.

O cerne do nosso trabalho implica nos métodos que podemos utilizar para levar adiante a aprendizagem histórica em sala de aula, viabilizando, a partir de atividades planejadas, a formação do pensamento histórico entre os nossas/os alunas/os. De acordo com Schmidt (2020, p. 32),

A forma ou método de ensino utilizados, principalmente pelos professores, apresentam características e significados que *se agregam aos conteúdos trabalhados, produzindo uma nova síntese, isto é, um novo conteúdo*. A sequência adotada nas aulas, o controle da transmissão, a expectativa dos professores quanto às atitudes e respostas desejadas, a situação de aula são alguns dos elementos que *alteraram e resignificaram os conteúdos*. Ao serem trabalhados pelos professores e alunos, *os conteúdos são reelaborados a partir da história de cada um e das intenções do ensino e da aprendizagem*. (grifos nossos)

A historiadora destaca pontos fundamentais para o nosso entendimento sobre o ensino de história. Saber, por exemplo, que as formas ou os métodos alteram o conteúdo, é necessário para que possamos nos situar quanto aos recursos que levaremos à sala de aula para mediar o processo de aprendizagem. Também nos remete ao fato de que o ensino em sala de aula produz um conhecimento diferente daquele que é produzido por historiadores profissionais. Ainda que tenha esse conhecimento como um referencial necessário, agrega-se a ele aquela subjetividade das/os alunas/os que mencionamos anteriormente e as intenções do ensino e da aprendizagem pretendidas pelo professor – e também não podemos negligenciar o fato de que existe uma cultura escolar¹ e uma cultura da escola² específicas, onde esse processo de ensino e aprendizagem se realiza.

¹ Ver Maria Auxiliadora Schmidt, Cultura histórica e aprendizagem histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014, p. 31-50. No texto ela diz que na “perspectiva adotada por Forquin (1993), a cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola” (Schmidt, 2014, p. 34).

² Ver Maria Auxiliadora Schmidt, Didática reconstrutivista da história. Curitiba: CRV, 2020., onde, com base em Elsie Rockwell ela diz que “enquanto as normas e textos da cultura escolar articulam-se e evidenciam uma escola praticamente imune às contradições e tensões do mundo exterior, a *cultura da escola*, isto é, as práticas cotidianas da escola que as reinterpreta, de maneira multifacetada, podem ser reveladoras dessas tensões e contradições” (p. 67, *grifos nossos*).

Voltando ao caso de Belonísia, certamente a intenção da professora ao falar sobre os “heróis bandeirantes”, sobre “os militares” e sobre “as heranças dos portugueses”, é de despertar ou formar um sentimento cívico, reforçando a ideia de centralidade da cultura europeia em nossa formação nacional. Não há nesse caso uma correspondência entre as intenções da professora e a história das/os suas/seus alunas/os, o que ressignifica aqueles conteúdos como temas enfadonhos e desnecessários, inferiores àqueles ensinados na prática por Zeca Chapéu Grande (Vieira Júnior, 2019, p.99/100) ou àqueles ensinados por Severo a partir de um olhar crítico da sua história (Vieira Júnior, 2019, p.131/133). Ao destacar a relação de uma personagem com o ensino escolar a partir do ensino de história, o literato, além de ressaltar a importância da história na vida prática, representa uma questão que perpassa as pesquisas na área do ensino de história: como promover o envolvimento dos nossos alunos no processo de aprendizagem?

Para tentar responder a essa questão, pensamos na mobilização da literatura, enquanto recurso didático diversificado, para o ensino de história – o que já foi avaliado por outros teóricos como “uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador [e] o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível” (Fonseca, 2003, p. 163).

Como vimos no capítulo anterior, *Torto arado* é um fenômeno editorial porque, além de ter sido construído com uma linguagem bem elaborada e ter se baseado em uma realidade histórica e social palpável, também trata de assuntos que a sociedade contemporânea tem cada vez mais ansioso por ver postos nos mais diversos espaços de expressão. Além das questões de gênero, o tema que mais se destaca é o das relações étnico-raciais na formação do nosso território. Tentando trazer isso para a construção do conhecimento histórico – lembrando das conquistas das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena –, levamos o romance de Vieira Júnior para a sala de aula com o intuito de explorá-lo no processo de ensino e aprendizagem histórico, acreditando que a linguagem ficcional da literatura é uma ferramenta potente para estimular o envolvimento das/os alunas/os tanto com algumas ideias substantivas, quanto com as ideias de segunda ordem da disciplina de História.

O fato de *Torto arado* possuir um conteúdo baseado em um conhecimento histórico e de trazer a representação desse conhecimento como fator essencial para a construção de identidades e para o engajamento de determinados grupos sociais na luta por direitos, mais uma vez nos remete ao conceito de *cultura histórica*. As entrevistas do autor que

apresentamos anteriormente atestam a necessidade que Vieira Júnior tem de sempre entrelaçar suas narrativas a questionamentos acerca do lugar que determinados grupos sociais ocupam na história. Ao fazer isso, o autor se posiciona politicamente em relação à realidade, fazendo uso da sua compreensão do passado, ainda que suas intenções estejam para além disso. Está claro, portanto, que a literatura de Itamar Vieira Júnior, *Torto arado* em específico, produz um sentido para o passado que se situa no espaço público da sociedade atual. Ao leva-lo para a sala de aula estamos fazendo uso de um produto da cultura histórica – nesse caso uma cultura que se manifesta a partir de uma consciência histórica crítica aos modelos tradicionais da historiografia, que privilegiavam determinadas centralidades em detrimento de outras – para viabilizar a aprendizagem histórica. Observe que na escolha de *Torto arado* já fica evidente nossa intenção enquanto professores.

Diante do necessário entrelaçamento que aqui fazemos entre o romance de Vieira Júnior e o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a perspectiva teórica, é importante esclarecer nosso entendimento sobre a dinâmica entre *consciência histórica*, *aprendizagem histórica* e *cultura histórica*. A consciência histórica, apresentada por Jörn Rüsen (2001, p. 57) como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”, é o lugar da aprendizagem histórica, que, por sua vez, pode ser compreendida como o “processo coerente de operações mentais e cognitivas com desenvolvimentos visíveis”, passíveis de serem determinados no currículo (Rüsen, 2012, p. 73). Por fim, toda consciência histórica pode ser tomada como uma expressão das produções e usos da história nos espaços públicos da sociedade atual (Schmidt, 2014, p. 33), o que chamamos de cultura histórica. Logo, trazer *Torto arado* como recurso didático para o processo de ensino de história, é pensar a operacionalização de um produto de uma cultura histórica para a viabilização da aprendizagem – prática coerente com as perspectivas da Didática da História e da Educação Histórica.

Nesse capítulo indicaremos alguns dos conteúdos possíveis de serem trabalhados a partir de *Torto arado* e apresentaremos as atividades que empreendemos em sala de aula, analisando seus resultados, obtidos a partir da produção das/os alunas/os, com base nas perspectivas teóricas mencionadas.

3.1. O que podemos explorar em *Torto arado*

Como já mencionado no capítulo anterior, a forma como Itamar Vieira Júnior se debruçou sobre o seu objeto de pesquisa contribuiu para que a obra aqui em foco expressasse um valor cognitivo interdisciplinar, possível de dialogar com diversas áreas das ciências ditas “humanas”. Apesar de o conteúdo histórico ser o alvo principal da nossa investigação, não podemos negligenciar o imbricamento entre a disciplina de História e outras, como a Antropologia, a Geografia e a Sociologia. Uma relação íntima que inclusive reflete as demandas da historiografia contemporânea ao ampliar e renovar seus objetos, seus problemas e suas abordagens. Pensando nisso, os conteúdos que destacamos no romance transitam entre essas disciplinas, mas reiteramos nossa intenção de explorar neles a capacidade de desenvolver junto às alunas e alunos, competências fundamentais ao pensamento histórico.

Veremos mais adiante que, para o espaço normatizado da sala de aula, tivemos que fazer escolhas visando inserir a obra entre nossos recursos didáticos. Uma dessas escolhas foi limitar a leitura do livro à sua primeira parte – o que não impediu os alunos que quiseram de ler a obra completa, mas com certeza impactou nos resultados desta pesquisa. Levando isso em consideração, escolhemos aqui um trecho do capítulo 2 da primeira parte – ainda no início do romance –, narrada por Bibiana, para que pudéssemos pensar em temas e conteúdos pertinentes ao ensino e à aprendizagem histórica. A extensão do trecho é necessária porque, por se tratar de uma narrativa literária, os conceitos que destacaremos em seguida serão melhor visualizados com a manutenção da sua unidade.

Narrando o desenrolar do acidente que marcaria a vida das principais personagens, Bibiana diz:

Nossos pais retornaram da roça e encontraram minha avó desorientada, com nossas cabeças mergulhadas numa tina de água, gritando: “Ela perdeu a língua, ela cortou a língua”. Repetia tanto que, certamente, naqueles primeiros momentos, Zeca Chapéu Grande e Salustiana Nicolau acharam que as duas filhas haviam se mutilado num ritual misterioso que, nas suas crenças, precisaria de muita imaginação para explicar. A tina era uma poça vermelha e nós duas chorávamos. Quanto mais chorávamos abraçadas, querendo pedir desculpas, mais ficava difícil saber quem tinha perdido a língua, quem teria que ir para o hospital a léguas de Água Negra. O gerente da fazenda chegou numa Ford Rural branca e verde para nos conduzir ao hospital. Essa Rural, como chamávamos, servia aos proprietários quando estavam na fazenda, servia a Sutério para os trabalhos como gerente, se deslocando entre a cidade e Água Negra, ou percorrendo as distâncias na própria fazenda, quando não queria fazer a cavalo.

Minha mãe se muniu de colchas e toalhas que recobriam as camas e a mesa, para tentar estancar o sangue. Ela gritava para meu pai, que colhia com as mãos trêmulas ervas nos canteiros próximos à casa, impaciente, transmitindo seu desespero na voz, que se tornou mais aguda, além do olhar espantado. As ervas eram para ser usadas no caminho até o hospital, em

rezas e encantos. Os olhos de Belonísia estavam vermelhos de tanto choro, os meus eu não conseguia sequer sentir, e minha mãe perguntava perplexa o que havia acontecido, com o que brincávamos, mas nossas respostas eram longos gemidos difíceis de interpretar. Meu pai segurava a língua envolta numa de suas poucas camisas. Mesmo naquelas horas, meu medo era que o órgão em arrebatamento se dispusesse a falar sozinho no colo dele sobre o que havíamos feito. Que falasse sobre nossa curiosidade, nossa teimosia, nossa transgressão, nossa falta de zelo e respeito por Donana e por suas coisas. Mais ainda, sobre a nossa irresponsabilidade de colocar uma faca na boca, sabendo que facas sangram caças, sangram as crias do quintal e matam homens.

[...]

No hospital, demoramos a ser atendidas. Nossos pais estavam encolhidos em um canto ao nosso lado. Vi as calças sujas de terra que ele não teve tempo de trocar. Minha mãe tinha um lenço colorido amarrado na cabeça. Era o mesmo lenço que usava embaixo do chapéu que levava para se proteger do sol na roça. Ela limpava nossos rostos com peças da trouxa de roupa, a cada momento com um novo tecido com cheiro de guardado, e que não conseguia identificar. Meu pai ainda segurava a língua envolta na mesma camisa. As folhas estavam guardadas nos bolsos de sua calça, talvez por vergonha de o apontarem com desdém como feiticeiro dentro daquele lugar que ele não conhecia. Foi o primeiro lugar em que vi mais gente branca que preta. E vi como as pessoas nos olhavam com curiosidade, mas sem se aproximar.

[...]

Nossas feridas foram suturadas, e permanecemos juntas por mais dois dias. Saímos com um carregamento de antibióticos e analgésicos nas mãos. Teríamos que voltar dali a duas semanas para retirar os pontos. Teríamos que comer mingaus e purês, alimentos pastosos. Minha mãe deixaria o trabalho na roça nas semanas que se seguiriam para se dedicar integralmente aos nossos cuidados. Somente uma das filhas teria a fala e a deglutição prejudicadas. Mas o silêncio passaria a ser nosso mais proeminente estado a partir desse evento.

Nunca havíamos saído da fazenda. Nunca tínhamos visto uma estrada larga com carros passando para os dois lados, seguindo para os mais distantes lugares da Terra. Foi o que Sutério disse. No caminho de ida, estávamos tomadas de aflição, pelo cheiro de sangue coagulado, pelas preces de meu pai e de minha mãe, atônitos. O gerente da fazenda apenas ria dizendo que crianças são iguais a gatos, que cegam, uma hora estão num lugar outra hora estão em outro, quase sempre aprontando algo para dar dor de cabeça aos pais. Que ele tinha filhos e sabia. Na volta estávamos bastante doloridas, uma mais que a outra, esgotadas da mesma forma, apesar da extensão das lesões ter sido distinta. Uma havia amputado a língua a outra tinha tido um corte profundo, mas estava longe de perdê-la.

Nunca havíamos andado na Ford Rural da fazenda ou em qualquer outro automóvel. E como era diferente o mundo além de Água Negra! Como era diferente a cidade com suas casas grudadas umas às outras, dividindo paredes. As ruas calçadas com pedras. O chão das nossas casas e dos caminhos da fazenda era de terra. De barro, apenas, que também servia para fazer a comida de nossas bonecas de sabugo, e de onde brotava quase tudo que comíamos. Onde enterrávamos os restos do parto e o umbigo dos nascidos. Onde enterrávamos os restos de nossos corpos. Para onde todos desceriam algum dia. Ninguém escaparia. Só pudemos observar tudo aquilo durante o retorno, em lados opostos do veículo, com nossa mãe no meio,

absorta em pensamentos que nosso alarido havia precipitado em seu íntimo. [...] (Vieira Júnior, 2019, p. 17-20.)

Diversos aspectos socioculturais que permeiam a obra são revelados já nesta parte inicial. Muitos desses aspectos remetem direta ou indiretamente ao conhecimento histórico. O primeiro que podemos destacar é o espaço onde se passa a narrativa. Ao falar sobre a *roça* e fazer comparações com a configuração da cidade, entendemos claramente que Bibiana e sua família moram em uma comunidade rural. Esse fato é importante para pensar a história da população negra no Brasil – no caso da temporalidade inicial do romance, principalmente no pós-Abolição. Historicamente vários olhares foram construídos a respeito do campo. Parte desses olhares lhe considerou como ambiente de atraso, de pessoas pouco instruídas, de tradições rudimentares – outros ainda o destacaram como ambiente bucólico e harmônico. Os adjetivos pejorativos mencionados se contrapõem à ideia do progresso, das pessoas letradas e da modernidade. Entender que nesses espaços as ações de assistência de saúde, educação e condições de subsistência foram frequentemente negligenciados por parte do Estado ao longo da história do Brasil; assim como compreender esses espaços como geradores de costumes, tradições festivas e linguagens singulares para lidar com o mundo, nos faz perceber que há muita complexidade no fato de a comunidade fictícia de Água Negra ser uma comunidade com predominância de afrodescendentes. Ou seja, a questão racial – fundamental para entender a história do Brasil – é apresentada na obra como transpassada por outros marcadores sociais, que revelam o lugar legado à população negra em nossa sociedade.

O historiador Flávio dos Santos Gomes (2012), ao discutir a construção da cidadania do negro no Brasil a partir da sua relação com a terra, destaca que as lutas contemporâneas na cidade e nas áreas rurais “representam o desdobramento desse processo histórico contra a exclusão social” (Gomes, 2012, p. 449). Indo ao encontro do que nos é apresentado na trama de *Torto arado* e à perspectiva de Itamar Vieira Júnior, sustentada em suas entrevistas, o historiador também entende que

No contexto da importância que a questão agrária tem assumido no Brasil é fundamental articulá-la com outras questões e movimentos sociais. Trata-se de uma questão nacional, como poucas que atualmente têm mobilizado o país e seus vários setores sociais, políticos e econômicos. Tornar-se uma questão nacional tem sido um desafio para a questão racial hoje no Brasil. É fundamental incluir no debate sobre a questão agrária no Brasil a questão étnica, especialmente as experiências do cativo – com os quilombos/mocambos e formas de protesto de ocupação de terra – e aquelas do pós-emancipação, com as comunidades remanescentes e outras tantas “terras de pretos”. (Gomes, 2012, p. 463)

A assertiva do historiador nos leva à compreensão do valor prático que a expressão artística de Vieira Júnior possui em nossos dias. Ao se popularizar e se tornar um fenômeno de massas, sua narrativa põe em evidência um problema social pungente na atualidade, o que contribui para pensarmos a relação entre a questão étnico-racial e a questão agrária.

Ainda sobre o espaço onde a trama se desenvolve, podemos observar no trecho de *Torto arado* o destaque dado ao estranhamento que os pais de Bibiana sentem no ambiente do hospital, onde ficaram “encolhidos em um canto”. Isso nos remete ao fato de que existem espaços onde pessoas de determinadas classes sociais e de determinadas *racialidades*, apesar de não serem necessariamente hostilizadas ou de não haver uma institucionalização da segregação, se sentem desconfortáveis. É o que Lélia Gonzalez (1984) chama de “divisão racial do espaço”. Segundo a filósofa

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães de mato, capangas etc., até à polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” [...] dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço [...] (Gonzalez, 1984, p. 232)

O hospital, um espaço institucionalizado da promoção da saúde pública, onde é exercida uma das profissões de maior status em nossa sociedade, e que deveria ser comum para qualquer cidadão, ao ser ambiente de estranhamento para os personagens do romance, exemplifica a assertiva de Gonzalez (1984). Não por acaso nossa protagonista, Bibiana, observa que aquele “foi o primeiro lugar em que” viu “mais gente branca que preta”.

Sendo assim, sempre dentro da temática das relações étnico-raciais na formação da sociedade brasileira, o professor de história pode trazer o romance para discutir conteúdos como a formação da cidadania da população negra; o direito sobre a terra e as desigualdades sociais; e a relação entre as formas de protesto de ocupação de terra ainda no regime escravista e as contemporâneas comunidades remanescentes de quilombos. Temas que, como ressalta Gomes (2012), ainda urgem em nossa realidade atual.

Um segundo aspecto que está presente em toda a obra, e se apresenta no trecho destacado acima, é a religiosidade como elemento preponderante nas relações familiares – aspecto que mais adiante no romance percebemos ser fundamental nas relações sociais como um todo. O *jarê* é uma religiosidade mestiça, decorrente do cruzamento entre as religiões de matrizes africanas, a espiritualidade indígena, o catolicismo popular e o espiritismo

kardecista. Algo interessante para tratarmos da formação sociocultural dos brasileiros, tendo em vista o fato de que, mesmo costurada por uma rede violenta de dominação e resistência, a singularidade da cultura e das relações sociais no Brasil surgem a partir de um processo histórico complexo que tem desvios em relação a qualquer atitude deliberada de controle dos comportamentos por parte daqueles que ocuparam o lugar da classe dominante.

Estudar a história das religiosidades de matrizes africanas no Brasil vincula-se à história de resistência ao modelo cultural imposto pelos europeus. Claro que não podemos nos esquecer que em se tratando de cultura, existe muita maleabilidade, e ao longo da nossa história, elementos culturais indígenas e africanos também foram incorporados às práticas cotidianas dos próprios europeus. No entanto, não podemos incorrer no erro de reproduzir uma ideia de harmonia nesta relação, pois sobre ela incidem as necessidades de exploração econômica que são legitimadas também a partir da imposição de uma cultura sobre as outras. Acerca disso, as palavras de Abdias do Nascimento (1978, p. 108), escritor e ativista negro, são muito interessantes quando ele diz que

[...] longe de resultar de troca livre e de opção aberta, o sincretismo católico-africano decorre da necessidade que o africano e seu descendente tiveram de proteger suas crenças religiosas contra as investidas destruidoras da sociedade dominante. As religiões africanas efetivamente postas fora da lei pelo Brasil oficial, só puderam ser preservadas através do recurso da sincretização.

É importante frisar que, mesmo que nas relações cotidianas as práticas religiosas fugissem ao controle do que era imposto pelas autoridades, havia um poder político e ideológico instituído, na oficialidade, que tentava, constantemente com repressão violenta, inibir práticas dissidentes, a fim de levar a cabo a submissão dos escravizados. Ultrapassando o período escravista, as religiões de matrizes africanas tiveram que resistir às investidas da repressão policial após a Abolição da Escravatura, como atesta o antropólogo Júlio Braga, em *Na gamela do feitiço*. Isso implicou na determinação de uma cidadania diferenciada para a população negra e suas práticas culturais. Observe que estas questões não são abordadas por Vieira Júnior em seu romance. Distantes da vida urbana, as perseguições às práticas religiosas não se realizam na casa de Zeca Chapéu Grande. No entanto, o romance deve servir como mote para uma discussão que pode ser ampliada a partir das comparações e da apresentação de situações diversificadas envolvendo as relações étnico-raciais.

A abordagem da repressão à cultura negra feita por João José Reis e Eduardo Silva em um dos capítulos do clássico *Negociação e conflito* (Reis; Silva, 1989, p. 37), pode ser, nesse

sentido, trazida à discussão. Tributários de uma Nova Historiografia da Escravidão, Reis e Silva trazem uma perspectiva que tenta levar em consideração as complexidades que envolvem as relações entre senhores e escravos. Problematizando os estereótipos sobre suas respectivas funções, os historiadores entendem que o sistema escravista, apesar de ser costurado pela violência, teve de comportar espaços de tolerância, já que as rebeliões também eram uma ameaça constante. Em outras palavras, tolerar certos espaços de expressividade da cultura negra era também uma forma de manter a dominação sobre os escravizados. No entanto, o mais importante nisso é que os autores compreendem o papel ativo desempenhado por estes dentro desse processo. Os escravizados compreendiam a pressão que podiam exercer e a utilizavam para negociar a manutenção ou a ampliação de espaços relativamente mais confortáveis dentro daquela realidade social.

Em *Torto arado*, a religiosidade, sempre acompanhada da sabedoria popular, trazida no trecho acima como um contraponto à medicina institucionalizada, é gradativamente apresentada no decorrer da narrativa e vai ganhando força até “explodir” nos atos finais do romance, fechando a obra de maneira poética e, por que não, apoteótica. Apesar de não trazer eventos relacionados ao que poderia ser uma repressão da tradição religiosa do povo de Água Negra, a perspectiva de Vieira Júnior pode ser comparada à dos historiadores quando, em vários momentos, essa religião fundamenta a sociabilidade e institui laços de fraternidade e solidariedade entre os moradores daquela comunidade e serve de espaço de negociação entre a comunidade e o poder institucional – representado na passagem em que Zeca Chapéu Grande convence o prefeito a construir uma escola em Água Negra (Vieira Júnior, 2019, p. 65).

A sociabilidade comum nos terreiros e casas de curadores, a repressão à cultura negra durante o sistema escravista e pós-Abolição, o sincretismo religioso e a resistência negra, são, portanto, temas possíveis de serem explorados no processo de construção do conhecimento histórico em sala de aula, partindo da narrativa de *Torto arado*, sem perder de vista a produção de conhecimento da nossa ciência de referência.

Poderíamos elencar muito mais temas a serem explorados a partir do romance como um todo, mas nos detivemos em um pequeno trecho para demonstrar a complexidade da narrativa. Se em três páginas das 261 que compõem o livro pudemos levantar questionamentos tão profundos sobre a história das relações étnico-raciais na formação da sociedade brasileira, a pertinência do romance como recurso didático para fundamentar o processo de formação histórica é evidente. Contudo, ainda vale ressaltar um aspecto fundamental, sobre o qual ainda não falamos nesta seção. É importante observar que todos os

temas apontados por nós, não estão dados de uma maneira explícita no trecho do romance. Elas estão envoltas por uma situação familiar, no caso, o acidente trágico que marcaria a vida das protagonistas e de sua família. Observemos também que toda a subjetividade de Bibiana ao relatar o ocorrido é perpassado por sensações e reações comuns a qualquer ser humano: o desespero, o choro proveniente do medo e da dor, o espanto, a curiosidade, a teimosia, a transgressão, a vergonha, a aflição etc.

Como afirma a historiadora Silvia Hunold Lara (1995, p. 46), ao mencionar Edward Thompson como importante teórico para as renovações da historiografia brasileira ocorridas a partir das décadas de 1980 e 1990 sobre a escravidão, “as relações históricas são construídas por homens e mulheres num movimento constante, tecidas através de lutas, conflitos, resistências e acomodações, cheias de ambiguidades”. Tais qualidades, apesar de estarem se referindo a um objeto específico – as relações sociais dentro do sistema escravista –, são pertinentes à compreensão da realidade através da ciência histórica, e estão presentes em uma obra literária a partir da subjetividade das personagens – construída, por sua vez, através da subjetividade do próprio autor. Para a construção do conhecimento histórico junto a alunas/os do Ensino Médio, o intercâmbio entre a história e a literatura possibilita a captação da dimensão humana que muitas vezes se perde na narrativa da ciência histórica, por conta das necessidades de compreensão e explicação das estruturas que sustentam os acontecimentos. Quando a historiadora Antonia Terra (1997, p. 95) afirma que

[...] as Ciências Humanas, por estudarem o homem, não podem encará-lo a título de coisa, isto é, não devem permitir que permaneça mudo, mas que se manifeste enquanto sujeito que fala, que expressa e constrói sentidos, enunciados, significações [...]

Mesmo que esteja se referindo a uma questão epistemológica da ciência da história, podemos tomar emprestada tal reflexão para deduzir que essa ausência de “humanidade” no conteúdo da disciplina escolar também causa danos ao processo de aprendizagem. Esta seria uma das vantagens da obra literária, ela traz aqueles homens e mulheres, protagonistas dos acontecimentos, em sua completude; dotados de sentimentos e experimentando o *devoir* da sua existência repleta de força e energia – falando, expressando e construindo sentidos, enunciados e significações.

Diante disso, é importante deixar claro que temos plena consciência de que em uma obra literária, esses homens e mulheres não são de carne e osso, como foram os homens e mulheres investigados pelos historiadores – ainda que, como discutido no capítulo 2, a obra de Vieira Júnior tenha uma visível fundamentação na realidade concreta. Todavia, se o nosso

papel enquanto professores de história é viabilizar o desenvolvimento de competências cognitivas específicas da nossa disciplina, o cruzamento entre uma narrativa ficcional e as narrativas científicas enriquecem as capacidades de nossas alunas e alunos construírem um conhecimento histórico, pois a narrativa histórica não chega até eles como algo pronto e acabado, mas como algo dinâmico e passível de ser reelaborado a partir da problematização. Para além de uma fonte de informações, a literatura cumpre, nesse sentido, um papel de “lugar de boas perguntas acerca de um problema, como lugar de fecundação do pensamento. Ou seja, “a literatura não oferece soluções, não traz respostas prontas e fáceis, mas pode ser lugar de interlocução” (Vieira, 2021, p. 13).

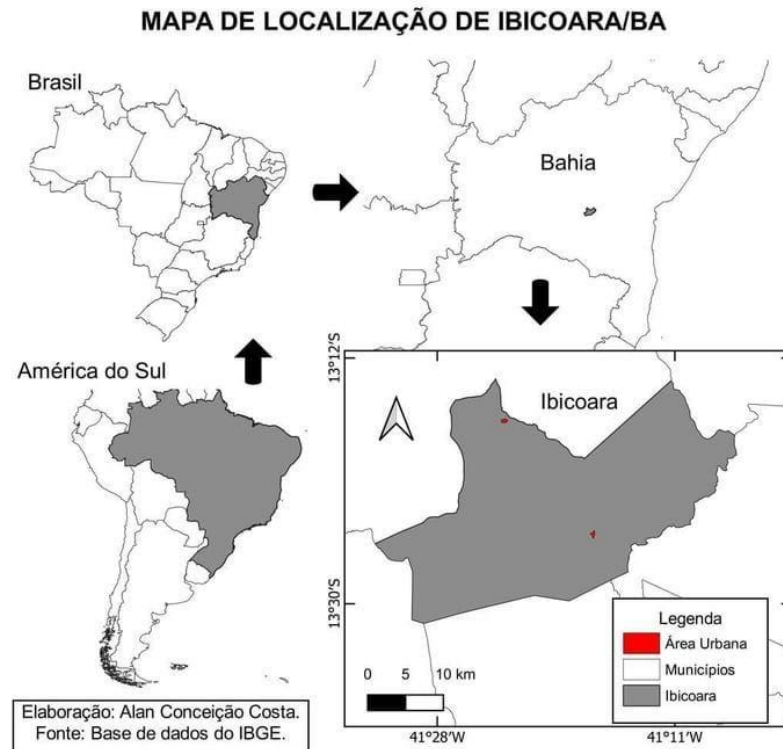
Com base nessa perspectiva, apresentamos a seguir uma experiência concreta desenvolvida com alunas e alunos do Ensino Médio, numa escola pública no interior da Bahia.

3.2 O perfil da escola e as nossas atividades com o romance *Torto arado*

De 2019 até 2023 fui professor no Colégio Estadual Democrático de Ibicoara. Situado na Chapada Diamantina, região localizada no centro do Estado da Bahia – a cidade Ibicoara está a 459 km da capital do Estado, Salvador –, marcada por uma paisagem singular de serras e cachoeiras. O colégio é perpassado pelas necessidades comuns a uma instituição de médio porte do interior baiano e ainda por estar profundamente vinculado a uma cultura rural. O Democrático, como é comumente chamado pela população, atende em torno de 500 a 600 alunas/os, nos turnos matutino, vespertino e noturno, em sua maioria das comunidades rurais que compõem o município ou com vínculos fortíssimos com essas comunidades. O município ainda conta com outro colégio estadual situado no distrito de Cascavel, mas, ao longo desses anos, pudemos constatar o protagonismo que o Democrático exerce enquanto instituição de Ensino Médio.

Uma característica bastante marcante de Ibicoara, e que implica diretamente na relação das/os alunas/os com o ensino escolar, é a forte presença da religiosidade cristã, tanto protestante quanto católica. Por diversas vezes fui tomado como um professor polêmico por problematizar questões que envolviam religiosidades. No entanto, é importante deixar registrado, que não foram poucas as vezes que me surpreendi com a atenção e o interesse de muitos alunos religiosos por esses mesmos temas. Isso tem, para mim, um valor inestimável, pois desviou meu olhar de uma constatação simplista da relação entre religiosidade e conhecimento científico/escolar. Muitas das alunas e dos alunos que mais se destacaram nas

disciplinas ministradas por mim, e que mais se tornaram próximas e próximos, eram aquelas e aqueles que professavam alguma fé institucionalizada.



Para trabalhar *Torto arado* em sala de aula, escolhemos uma turma de 1º Ano do Ensino Médio. Do nosso ponto de vista, esse não seria o Ano mais adequado para abordar os temas de História aos quais *Torto arado* nos remete, se considerássemos apenas a grade de conteúdos programados. No entanto, há um fator prático que nos levou a escolher essa turma: nela é oferecida a disciplina do Novo Ensino Médio, “História e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira”, com duas aulas semanais – uma aula a mais do que a disciplina de História. A quantidade de aulas, bem como a maior flexibilidade da sua grade de conteúdos, fez com que a escolhêssemos. É importante esclarecer também que no início do ano letivo, devido à divisão do ano em três unidades, separamos essa disciplina em três etapas: na primeira, de fevereiro a maio, trabalharíamos a História e Cultura Indígena; na segunda, de maio a setembro, a História e Cultura Africana; e na terceira, de setembro a dezembro, trabalharíamos com a situação atual dos povos indígenas e da população negra no Brasil e as suas contribuições para a construção histórica do país. O período em que introduzimos o romance na sala de aula é justamente aquele que escolhemos para trabalhar “História e

Cultura Africana”. Fazendo um caminho inverso ao convencional, devido ao conteúdo do romance, começamos trabalhando características contemporâneas da situação da população negra no Brasil, para, a partir daí lançar questionamentos acerca da nossa relação com a África e a inserção do negro na História nacional.

Dentre as quatro turmas de 1º Ano que tínhamos entre os períodos matutino e vespertino, escolhemos aquela que parecia ser a mais desenvolvida. Poderíamos ter escolhido mais de uma turma, mas achamos mais cômodo para esta pesquisa escolher apenas uma. Quando falamos sobre a desenvoltura da turma, nos referimos à capacidade que muitos alunos demonstraram de interagir com os temas das nossas disciplinas – tanto História quanto História e Cultura – se expressando oralmente e prestando bastante atenção nos momentos de explicação, o que não quer dizer que essa postura tenha sido unânime. A turma era formada por jovens que moravam em sua maioria na zona urbana do município. No entanto, as condições sociais e étnico-raciais eram bastante diversificadas.

Nossa atividade teve início com a apresentação da proposta de leitura da primeira parte do romance *Torto arado*, intitulada *Fio de corte*. Fizemos isso antes do período do recesso junino, na intenção de dar às/aos alunas/os o tempo necessário para fazerem a leitura. O roteiro (Apêndice 1) foi entregue de forma impressa e digital para que todos pudessem ter acesso e para ficarem cientes dos prazos envolvendo cada etapa da atividade. Devido à falta de exemplares do livro no colégio, editamos um arquivo e enviamos em formato digital para as/os alunas/os. Claro que antes foi necessário observar a relação delas/deles com aparelhos celulares e computadores e perceber que todos tinham acesso a aparelhos que podiam ler o arquivo. Nos últimos dias do recesso, entramos em contato com a turma através do WhatsApp, para lembrá-los dos prazos.

3.2.1 Primeira atividade

Depois da leitura, na primeira semana findo o recesso, fizemos a primeira roda de conversa. O objetivo era que cada um falasse sobre suas impressões. Como pode ser visto no roteiro anexo, pedimos às/aos alunas/alunos que além de ler o texto, fizessem anotações, destacando aquilo que lhes chamasse a atenção, palavras que não conhecessem e nomes de animais e lugares. Essas anotações foram entregues posteriormente em forma de um relatório que também será objeto de análise deste trabalho. Dos quarenta alunos que compõem a turma, vinte e três participaram desta primeira atividade. Um dos motivos para esse esvaziamento foi a falta de transporte de algumas localidades. Entre os vinte e três, doze não fizeram a leitura,

dez leram o que foi proposto em partes ou totalmente e apenas uma aluna leu o livro todo – lembrando que a proposta era de que lessem a primeira parte do livro, *Fio de Corte*, composta por quinze capítulos.

Apesar da relutância comum em fazer uso da oralidade – algo que deve ser observado como contraproducente para a construção de qualquer sociedade verdadeiramente democrática –, no geral consideramos a turma participativa. De início apresentamos a música “Torto Arado” (Rubel, 2023), do cantor Rubel, com participação de Liniker e Luedji Luna (Apêndice 2). A letra é baseada no livro e o instrumental dialoga com ritmos afro-brasileiros. Algumas/uns das/os alunas/os, em seus comentários, chegaram a fazer uma conexão entre os versos da canção e temas centrais na obra, ressaltando o teor de síntese quando é dito que “gente aqui não tem valor, só tem trabalho” (*Ibidem*). Essa observação é denotativa de determinadas *competências* que são fundamentais para a formação do *pensamento histórico*. A utilização da canção teve como objetivos estimulá-los a pensarem na possibilidade de falarmos sobre o mesmo assunto a partir de linguagens diversas; e pensar na grande dimensão da obra *Torto arado*, que tem inspirado outras linguagens artísticas (música, cinema, artes plásticas etc.).

Algumas/uns alunas/os conseguiram identificar questões sócio-históricas como a precariedade da vida em Água Negra e o fato de aquela ser uma comunidade quilombola. No entanto, cabe observar que, ainda que tenham identificado esse traço da trama, há uma carência geral no conhecimento acerca do que é um quilombo. Pudemos fazer essa observação a partir da comparação entre as falas apresentadas nessa primeira atividade e a nossa terceira atividade, um questionário aberto (Apêndice 3).

Também identificaram a localidade onde se passa a história, na cidade de Andaraí³, algo essencial, pois os elementos sócio-históricos que compõem a obra têm especificidades determinadas pelo processo de formação daquela região. Localizada no sertão da Bahia, que teve seu povoamento estimulado pela atividade econômica do garimpo a partir de meados do século XIX (Pina, 2000; Neves, 2011). Nesse ponto é necessário destacarmos que alguns entendem “sertão” como algo distante, ainda que eles também sejam “sertanejos”. Em outras palavras, há uma imagem do que é sertão para eles, que geralmente está vinculada apenas à vegetação da caatinga e à seca, e como moram numa região de muita água e verde não se identificam enquanto sertanejos.

³ Andaraí fica acerca de 130km da cidade de Ibicoara, portanto, próxima ao lugar onde moram essas/es alunas/os.

Em uma fala mais específica, uma estudante observou que se tratava de uma comunidade quilombola e quando perguntada como ela havia chegado a essa conclusão, ela se envergonhou um pouco e disse que a condição social da comunidade e a localização (sertão) fizeram com que ela enxergasse as personagens como pessoas negras – inclusive demonstrou vergonha/medo de que essa impressão pudesse ser racista. A história do negro no Brasil, ainda que não se resume a isso, está vinculada a uma série de mazelas sociais e a percepção da aluna indica a persistência de tal visão. Sua observação foi importante não só para que pudessemos pensar nesse processo histórico, como também sobre o nosso imaginário, já que “condições ruins de vida” remetem, ainda que inconscientemente, a determinado tom de pele. Essa associação feita pela estudante, certamente é uma ótima deixa para pensarmos as relações étnico-raciais no Brasil. Segundo Lilia Moritz Schwarcz (2012, p. 100/101), nós vivenciamos

[...] um racismo silencioso e ambivalente, que se esconde por detrás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado, e para o vizinho, o jogo da discriminação. Em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pela vigência da escravidão, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo se afirma prioritariamente na intimidade ou na delação alheia.

O que implica na dificuldade de fazer com que esse tema seja tratado e esclarecido em sala de aula. O receio, por parte da estudante, de expor as vias pelas quais chegara à dedução de ser aquela uma comunidade negra é parte desta dificuldade, que deve ser tratada no processo de ensino e aprendizagem das disciplinas da área das Ciências Humanas, das quais ora nos interessa a disciplina História. As histórias difíceis, já mencionadas no capítulo anterior (Schmidt; Cainelli; Miralles, 2018), são assim denominadas justamente por causar o desconforto que a referida aluna sentira ao ter que lidar com a relação entre os estereótipos inerentes à sua visão de mundo, os valores morais contemporâneos, que não admitem mais de forma tão passiva a reprodução de preconceitos e discriminações e o conteúdo apresentado no romance.

Outro estudante observou a religiosidade da narrativa e gostou do fato de essa religião “não ser nomeada” na trama. Isso pode sinalizar apenas baixa proficiência na leitura e interpretação do texto, como também pode ser o indicativo de uma dificuldade que temos em entender o que é diverso do quadro hegemônico. Enxergamos essa diversidade como o “menos organizado”, o que seria “fraco de substância” – por isso “não nomeado”. A predominância do catolicismo e do protestantismo na cidade em que moram é um fator a ser considerado neste tópico, pois o olhar que estas/es alunas/os lançam para as religiosidades

advindas do sincretismo entre religiões indígenas, banto/iorubanas e europeias, é, sem dúvida, marcado por um “estranhamento programado”. Durante várias passagens da primeira parte do livro é mencionado o nome do Jarê, uma religião sincrética, fruto das trocas culturais entre os segmentos mencionados. Mas, ainda assim, o estudante em questão não conseguiu captá-lo. Acrescentamos também o fato de que o Jarê é uma religião exclusiva da Chapada Diamantina, com incidência hoje principalmente sobre os municípios de Lençóis e Andaraí (Senna, 2011). Mais um fator para problematizarmos a invisibilidade das religiões dissidentes do quadro hegemônico, pois o colégio onde atuamos também está situado no território da Chapada. No entanto, devemos destacar igualmente que o mesmo estudante notou o papel de liderança, até mesmo política, de Zeca Chapéu Grande como curador de prestígio na comunidade. Essa é, certamente, uma manifestação de interpretação profunda das relações sociais necessária para a formação do pensamento histórico.

Ainda houve várias/os alunas/os que se disseram atraídos pelas questões afetivas que compõem a trama. Chegaram mesmo a compará-las, em uma menção rápida, às telenovelas. A relação entre as gêmeas, Crispina e Crispiniana, foi destacada por alguns, que ainda conseguiram captar o amor familiar que as duas mantiveram, mesmo diante de enteveros. Outro ponto recorrente entre os comentários foi o fato de não terem gostado muito do “início” da leitura, mas mudarem de opinião após o acidente que é um dos motes iniciais da narrativa. Um dos grandes dilemas da historiografia, que pode nos ser útil para pensar alguns fatores de viabilização da aprendizagem histórica, é a presença das particularidades dos sujeitos diante de uma narrativa histórica que dá mais atenção às grandes estruturas sociais e econômicas. Os anos 1970 foram profícuos em críticas à historiografia que privilegiava tais estruturas, assim como às longas durações.

A história serial⁴ foi alvo de questionamentos que, grosso modo, criticavam seu caráter generalizante (Oliveira; Carvalho, 2009, p. 8) e a dissolução das individualidades e dos casos que fugiam à regra geral e que, talvez por serem de incidência frequente, fossem eles mesmos a regra e não a exceção. A partir destes questionamentos foram levantados novos problemas e construídos novos objetos e novas abordagens para a historiografia, que dialogavam muito

⁴ Segundo José D’Assunção Barros, “o campo da História Serial refere-se a um tipo de fontes e a um ‘modo de tratamento’ das fontes. Trata-se, neste caso, de abordar fontes com algum nível de homogeneidade que se abram para a possibilidade de quantificar ou de serializar as informações ali perceptíveis no intuito de identificar regularidades (Barros, 2011, p. 164)”. Além disso “a História Serial lida também com a serialização de eventos ou dados (e não apenas com a serialização de fontes) propondo-se a avaliar eventos históricos de certo tipo em séries ou unidades repetitivas por determinados períodos de tempo. Enquadram-se neste conjunto de possibilidades os estudos dos ciclos econômicos, a partir, por exemplo, da análise das curvas de preços e também das análises das curvas demográficas” (*ibidem.*).

mais com o cotidiano e com os traços culturais das sociedades, assim como com os indivíduos e suas particularidades, para entender o todo das relações sociais de uma época. A Nova História Social, a Nova História Cultural e a Micro-História, são, certamente, produtos das revisões provenientes daquele período. As mudanças de escala de observação, propostas por esta última, por exemplo, possuem o mérito de nos fazer perceber que a variação de perspectiva altera a qualidade das narrativas produzidas, tornando-as mais complexas, quando bem estruturadas. E ainda que fosse necessário se questionar

[...] como fazer para chegar às generalizações sem descartar os indivíduos, as situações? Ou, vice-versa, como descrever situações, pessoas, sem cair em tipologias, exemplos, e sem renunciar à compreensão dos problemas gerais? (Levi, 2009, p. 13)

As ideias lançadas a partir das críticas feitas à história estrutural, transformaram as bases da história produzida nos meios profissionais. Essa movimentação acadêmica da historiografia não pode ser dissociada das narrativas históricas produzidas e consumidas cotidianamente em espaços não-especializados. E de fato não foram, pois, como podemos ver em Schmidt (2020, p. 49), na década de 1990 Elza Nadai

apontou a crise da concepção de história produzida no século XIX e indicou o que seriam os elementos do novo paradigma para o ensino de História, quais sejam: a constatação da existência de um saber histórico escolar com uma especificidade e legitimidade próprias; o reconhecimento do fim do domínio das grandes narrativas históricas e o encaminhamento para outras concepções de narrativa como a história temática e a micro-história; a necessidade do ensino de história tomar como referência o próprio método da ciência; a superação da dicotomia ensino-pesquisa e a busca por propostas pedagógicas que contemplassem a realidade social dos alunos e professores; a compreensão de que alunos e professores são sujeitos da História e desta como movimento social e enquanto memória; o uso escolar dos documentos históricos bem como a renovação da utilização destes nos manuais didáticos. É importante destacar que, nesse momento, não fazia nenhuma referência específica a uma concepção renovada da aprendizagem, cujo espectro teórico se alocasse na ciência da História.

Se a presença dos indivíduos e de suas particularidades são hoje fundamentais para a compreensão da complexidade dos processos históricos, isso não está distante do processo de aprendizagem histórica, pois, quando apresentamos uma narrativa ficcional para nossas/os alunas/os e estes são atraídos por questões relacionadas ao íntimo das personagens, tal qual apresentado anteriormente, podemos inferir que o seu envolvimento com a história é determinado por aquilo que consegue lhes *tocar* nas suas próprias experiências de vida. Sendo assim, muito pouco vale a apresentação de uma história que dê conta das características gerais

de um período, com suas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais, e que não seja protagonizada por indivíduos de carne e osso. As/os alunas/os olham para essa história e não se reconhecem nela, pois, para eles, se trata de algo distante, “fantasiosa e enfadonha” – para voltarmos às palavras de Belonísia.

Um dos pontos fundamentais para que pensássemos na literatura como narrativa privilegiada na mediação do processo de aprendizagem histórica, foi justamente a completude com que as personagens ficcionais são apresentadas em cada enredo. É claro que do ponto de vista historiográfico é impossível que os historiadores acessem com tamanha clareza e assertividade os pensamentos/sentimentos dos personagens que compõem cada evento histórico. No entanto, é necessário lembrarmos que a aprendizagem histórica em sala de aula, ainda que vinculada à produção acadêmica, não se reduz a uma mimetização desta. Schmidt (2020), ao especificar o contraponto entre a transposição didática e a cognição histórica situada, fundamental à perspectiva da Educação Histórica, diz que, das discussões levadas a cabo dentro da Didática da História, são dois os resultados:

De um lado, a importância de valorizar o professor como o sujeito da produção do conhecimento no âmbito da escolarização, descortinando a possibilidade da superação da clássica divisão do trabalho entre a academia e a escola básica. De outro, a ênfase nas possibilidades de aprendizagem histórica constituída a partir da formação do pensamento propriamente histórico e na atribuição de sentidos para quem ensina e quem aprende. Estes resultados podem contribuir de forma expressiva para uma educação emancipatória e libertária para que a aula de História seja uma relação de interlocutores que constroem sentidos. (Schmidt, 2020, p. 61)

Sendo assim, cabe ao docente muito mais encontrar meios de formar junto às/aos alunas/os uma cognição propriamente histórica, do que fazer com que eles juntem uma coleção de fatos históricos que de nada servirão se não os utilizarem como elementos de orientação para a vida prática. Podemos dizer ainda que, nesse sentido, seria mais interessante nos preocuparmos com o desenvolvimento de categorias como explicação histórica, argumentação, orientação temporal, empatia e narrativa histórica (Schmidt, 2020, p. 19).

Certa vez, conversando com a minha mãe sobre as aulas de história dela – aulas que ela fez recentemente, pois voltou aos estudos depois de muito tempo afastada – pude perceber o encantamento com que falava das aulas em que a professora tratava com intimidade de personagens históricas como Maria Antonieta e outras. Segundo sua opinião, as aulas da professora eram boas, porque falavam de fatos da vida íntima da personagem, porque levavam “carne e sangue” a uma história que havia se passado há muito tempo. Isso nos remete aos questionamentos feitos acerca da procedência da disciplina História, que, apesar de não poder

se resumir a uma narrativa direcionada às grandes estruturas e longas durações, também não deve ter como foco apenas as miudezas cotidianas, pois se tornaria uma coleção de “fococas históricas”. Cabe ao docente, no processo de mediação da aprendizagem, buscar o meio termo entre as miudezas que podem cativar as/os alunas/os e os fatos, eventos e características substanciais de cada conteúdo, para que não se perca o sentido científico do conhecimento histórico e não se abandone o seu necessário sentido de orientação para a vida prática.

Voltemos à nossa atividade em sala de aula. Um dos alunos que não leu o livro, tentou se expressar a partir da leitura da letra da canção e depois de ter ouvido as observações dos colegas. Sua participação foi surpreendente: tratou do amor entre as irmãs apontando o verso “tive que ser sua boca, sua vontade, seu falar”, e discorreu sobre a relação entre irmãos fazendo uma analogia com a sua própria vida. Contou o fato de seu irmão ter sido detido em uma penitenciária em outra cidade e de como uma “tragédia” pode unir uma família. Falou em como é unido com esse irmão e a sua mãe, tudo isso em um tom emocionante. Tal intervenção só vem a corroborar com aquilo que apontamos de maneira mais acentuada nesta seção: a aprendizagem histórica deve se aportar na significância que os conteúdos da disciplina podem despertar na subjetividade de cada indivíduo.

Ao final da aula, propusemos que aqueles que não tivessem feito a leitura, fizessem ao longo da semana e na próxima aula me entregassem um relatório escrito com suas impressões acerca do livro. Recorri ao relatório por intuir que a continuação da atividade oral, apresentada no roteiro, poderia não se mostrar muito rica em novos acréscimos às observações iniciais.

3.2.2 Segunda atividade

Como combinado no roteiro de atividades, o nosso segundo encontro foi para outra rodada de apresentação das impressões sobre o livro. Infelizmente, a divisão sugerida, de tratarmos sobre os capítulos 1 ao 8 em um encontro e dos capítulos 9 ao 15 no segundo encontro, não deu certo. Isso é algo muito comum na prática docente. Conduzimos um processo que envolve uma série de subjetividades distintas e diversos fatores indispensáveis para a sua realização, portanto, mudar o roteiro durante a execução do planejado é algo frequente e, às vezes, fundamental para que os objetivos estabelecidos sejam minimamente alcançados. Atitude que também exige sensibilidade do docente para perceber os ânimos da turma.

Em um primeiro momento finalizamos os comentários sobre o livro. Alguns alunos acrescentaram às suas falas do primeiro dia e outros falaram pela primeira vez. Todavia, avaliamos os acréscimos como pouco substanciais, então decidimos encerrar o exercício de oralidade e partir para um cruzamento de fontes, a partir da inserção de referências imagéticas. Segundo o historiador Peter Burke (2017, p. 25), as “[...] imagens, assim como textos e testemunhos orais, são uma forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular”. No entanto, “é necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente das suas fragilidades” (Burke, 2017, p. 26), como, por exemplo, o fato de que a arte da representação é, quase sempre, menos realista do que parece e distorce a realidade mais do que a reflete (Burke, 2017). Do ponto de vista historiográfico, ao trabalharmos com esse tipo de fonte, é necessário levar em consideração as intenções do artista ao registrar determinadas cenas, além das intenções daquelas pessoas que possam ter encomendado o registro. Contudo, vale ressaltar que o trabalho com esse tipo de fonte em sala de aula deve ir além, e contribuir para que as nossas alunas e alunos possam desenvolver competências do pensamento histórico. Nesse caso em específico, optamos por utilizar as litogravuras como motes para a construção de uma narrativa fictícia, onde acreditávamos – como ficou comprovado – que as/os alunas/os exercitariam a capacidade de argumentação, explicação e empatia, pertinentes à aprendizagem histórica.

Para esse segundo momento, dividimos a sala em duplas e as obras escolhidas para a observação foram algumas litogravuras do fotógrafo francês, Victor Frond⁵, sobre o trabalho escravo no século XIX. As litogravuras selecionadas deste artista apresentam imagens de espaços rurais onde as ações principais são desempenhadas por indivíduos escravizados em momentos da sua rotina. As cenas retratadas indicam uma “casualidade programada”, pois, apesar de apresentarem momentos da rotina, que poderiam ser espontâneos, há uma organização sugerindo o prévio estabelecimento de regras para a postura dos personagens – algo que pode, inclusive, estar relacionado com as condições das tecnologias da época. Ao introduzir essa atividade de análise, logo após nossa segunda conversa sobre *Torto arado*, tínhamos como objetivo principal estimular os alunos a pensarem nos elementos comuns às duas representações de trechos da história do negro no Brasil – a primeira na literatura, no

⁵ Jean-Victor Frond (Montfaucon, França, 1821 – Varrèdes, França, 1881). Fotógrafo, litógrafo, editor. Notabiliza-se pela produção de fotografias e vistas litográficas, além da publicação do famoso álbum Brasil pitoresco (1859) em co-autoria com o jornalista e político francês Charles Ribeyrolles (1812-1860). Informação retirada do endereço eletrônico <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1866/victor-frond>. Acesso em: 30 de mai. 2024.

pós-Abolição, e a outra nas litogravuras, ainda sob vigência do regime escravista. Elementos em destaque tanto na ambientação das litogravuras, quanto nas ações dos negros representados, sempre estão vinculadas ao trabalho, algo fundamental a ser observado, pois a narrativa do romance também destaca esse aspecto da realidade social.

Além de observar, pedimos que as/os alunas/os descrevessem as litogravuras de acordo com uma pequena tabela, com espaços para a identificação de personagens, do ambiente e das ações desempenhadas por esses personagens. Depois de fazer a descrição, foi solicitado às duplas que escolhessem pelo menos três e elaborassem três narrativas diferentes ou uma só narrativa que mesclasse elementos que as compunham. Ao concluir dessa forma, acreditávamos, como dissemos acima, estar conduzindo as/os alunas/os numa experiência em que diversas categorias das competências do pensamento histórico (Schmidt; Sobanski, 2020) seriam mobilizadas e ficariam expostas no resultado desse exercício de imaginação e construção de narrativa.

A movimentação das/os alunas/os para observar os detalhes das litogravuras foi bastante interessante. Estavam muito empenhados em descrevê-las da melhor forma. Buscaram certos detalhes que, aos nossos olhos, haviam passado despercebidos. Algo que chamou a atenção foi a renitente busca das observadoras e dos observadores por certezas. Elas e eles não se contentavam em tirar suas próprias conclusões acerca do que viam, sentiam a necessidade de a todo momento buscar confirmações conosco. Talvez isso nos diga um pouco sobre como a disciplina História é tratada em sala de aula – posta em prática como um conjunto de fatos prontos e acabados que, já tratados por um especialista, estão ali apenas para serem absorvidos e não questionados, destruídos ou reconstruídos constantemente, e pior, o professor seria o detentor daquelas certezas. Sendo assim, ao conduzir o exercício proposto, um dos nossos cuidados foi o de estimular a autonomia das/os alunas/os nos abstendo de entregar respostas prontas acerca dos conteúdos presente nas cenas. Mesmo quando algo parecia evidente, nossa postura foi a de apontar aquelas como possibilidades e não como uma verdade óbvia dentro do documento histórico.

Algo que também vale a pena trazermos à nossa exposição é o acionar de conhecimentos da vida prática das/os alunas/os para interpretar e descrever as litogravuras. Por Ibicoara ser uma pequena cidade do interior, com uma cultura rural ainda muito marcante, algumas/uns alunas/os foram capazes de identificar elementos comuns ao seu próprio cotidiano. Ferramentas, práticas e as arquiteturas representadas eram rapidamente assimiladas a partir do repertório de cada subjetividade. O “terreiro de café”, os “rastelos e rodos”, a

“produção da farinha” etc., foram alguns dos elementos aos quais as/os alunas/os se referiram ao longo das observações, como veremos adiante.

Nas próximas subseções daremos continuidade à exposição dos resultados das atividades, desta vez a produção escrita, e tentaremos inferir sobre eles, tanto os indícios do desenvolvimento das competências referentes a uma cognição propriamente histórica, quanto as carências de orientação que devem ser levadas em consideração no processo de planejamento docente.

3.2.3 Das palavras que li, àquilo que escrevi: uma análise dos relatórios e resumos

O quadro abaixo foi construído com base na leitura dos relatórios/resumos entregues pelas/os alunas/os entre a primeira e a segunda atividade. Apresentamos aqui para explicitar de forma conjunta as relações estabelecidas entre elas/eles e a obra. Em seguida apresentamos a análise de suas narrativas, aqui nomeados pela letra inicial do nome, as duas primeiras letras quando for nome composto e a primeira sílaba do nome em casos de nomes diferentes de mesma inicial.

RELATÓRIOS E RESUMOS DA LEITURA DE TORTO ARADO			
CARACTERÍSTICA DOS RELATÓRIOS	QTD.	OBSERVAÇÕES	
Relatórios feitos capítulo a capítulo e comentários.	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No geral, esses relatórios foram os mais organizados. Eles demonstraram que os alunos cumpriram a proposta; ▪ A participação desses alunos nas rodas de conversa foi mais firme; ▪ As narrativas construídas posteriormente foram muito bem estruturadas; ▪ Dentre esses relatórios, um se destacou por conter 7 laudas de frente e verso e além da descrição dos capítulos, ao final, foram acrescentados uma lista com nomes de lugares e animais, um resumo sobre o autor, outro resumo sobre a publicação do livro e um pequeno glossário; ▪ Apesar de estarem bem estruturados, alguns desses relatórios apresentam poucas considerações sobre o texto lido. 	
Dividido em dois textos corridos sobre os capítulos e um texto com as impressões e o que achou.	1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como dividimos as rodas de conversa em duas etapas, esse resumo aparece também dividido em duas partes, uma que vai do capítulo 1 ao 9 e outra que vai do 10 ao 15; ▪ Em um terceiro texto o aluno faz suas considerações sobre a leitura. 	
Resumos em textos médios e curtos, onde encontramos alguns elementos de subjetividade	5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nestes textos encontramos elementos que indicam uma leitura parcial ou a não leitura da obra, mas aparecem considerações interessantes. 	
Resumos em textos com bastantes marcas das impressões das/os alunas/os	2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Um desses resumos é todo construído a partir das impressões do estudante. Chegamos a essa conclusão por sua participação nas rodas de 	

		<p>conversa e por expressões bastante singulares em seu resumo;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O outro texto está muito bem redigido e descreve as passagens do livro fazendo observações interessantes sobre personagens e situações.
Resumos de tamanhos variados onde percebemos de maneira mais clara que não houve leitura e recorreram à consulta a resumos da Internet	10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A participação dessas/es alunas/os nas rodas de conversa foi muito pequena e alguns chegaram a dizer que não leram a obra; ▪ Os textos contam com trechos de resumos encontrados na Internet.
Total	23	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os 17 relatórios não entregues, não foram justificados.

Como podemos observar na tabela, os relatórios e resumos variaram em sua formatação, mas também os separamos qualitativamente, entre aqueles que conseguiram expressar melhor o comprometimento com a atividade e aqueles que buscaram outros meios para concluir o que foi solicitado. Dentre estes, muitos dos textos foram feitos com base em resumos do livro retirados de sites da Internet. Esse é um dos desafios atuais da docência: educar as/os alunas/os para retirar o melhor das novas tecnologias da informação, sem se deixar levar pela facilidade de simplesmente copiar textos alheios. Todavia, é necessário lembrarmos que essa não é uma prática exclusiva da relação com as novas tecnologias da informação, tendo em vista que quando o suporte são os livros didáticos ou materiais do tipo, as/os alunas/alunos também tendem a buscar respostas prontas a partir da cópia de trechos desses materiais. É algo que está enraizado na cultura escolar e que, a nosso ver, deve ser repensado e combatido a partir da prática docente. Pensando sob a perspectiva da Educação Histórica, o caminho para conduzirmos a aprendizagem histórica é justamente aquele em que estimulamos as/os alunas/alunos a construir a sua narrativa histórica criticamente, desenvolvendo assim as competências do pensamento histórico.

Entre os resumos e relatórios mais bem estruturados e com maior riqueza de observações, pudemos constatar a recorrência de foco em temas centrais da narrativa de Vieira Júnior e necessários para pensarmos no processo de aprendizagem histórica a partir da obra literária. A metáfora que sustenta o enredo – o silenciamento da população negra, em especial a mulher negra –, expressa no acidente onde uma das irmãs perde a língua, é sempre mencionado como o fator que fez os laços entre as duas se estreitarem, ao comentarem o capítulo 3 de *Fio de corte*. “As irmãs se tornaram a voz de uma só, compartilhando *a mesma dor do silêncio*” (grifos nossos), é assim que o aluno C. se refere à situação. Para a aluna S. “após o ocorrido, as duas irmãs são *tomadas por um sentimento de união*, Bibiana teria que falar pela irmã pelo resto da vida, teria que ser sua voz”. O aluno K. diz que “as irmãs desenvolveram uma *conexão emocional única* e aprenderam a se comunicar de maneira

especial” (grifos nossos). O aluno G.H. observa que as duas “ficaram mais unidas por conta do mesmo problema”. Por último, o aluno D. deixa expressa a sua imersão na leitura da narrativa ao dizer que “algo que *me tocou bastante* nesse capítulo foi a união delas que se intensificou à medida que precisaram *se comunicar de forma não convencional*, tornando-se cada vez mais *empáticas e sensíveis* uma à outra” (grifos nossos).

Ao associar o *silêncio* com a sensação de *dor*, mesmo que na trama de *Torto arado* se trate de um silenciamento individual, o aluno C. demonstra capacidade de interpretar o cerceamento do direito de fala de um povo como algo danoso, o que é de fundamental importância para pensarmos sobre as relações étnico-raciais na história do Brasil e sobre os motivos que nos levam, ainda hoje, a insistir nesse tema. Quando os alunos S. e K. falam sobre esse ponto, além de se expressarem com clareza, apontam uma qualificação para a relação entre as duas irmãs que, segundo eles, é carregada de fortes sentimentos e emoções. Juntando essas observações com o comentário do aluno G.H., com sua ideia de que um *problema* pode unir mais as pessoas, encontramos caminhos para trabalhar, por exemplo, as resistências da população negra à opressão e repressão através dos laços de solidariedade construídos tanto durante a vigência do sistema escravista no Brasil, quanto no pós-Abolição. A última fala, do aluno D., vem corroborar com o que já foi apontado, mas ainda indica um acréscimo em relação às outras observações, pois o aluno deixa claro que a situação o *tocou*, o que indica que a narrativa se constituiu com sentido e significado para a sua subjetividade.

A demonstração de simpatia pela situação de estreitamento de laços de união interpessoais, a partir do compartilhamento de um trauma em comum, aponta para um debruçar sobre si mesmo, a partir da relação do aluno com as suas próprias experiências de vida, fundamental para a aprendizagem histórica, que, segundo Schmidt (2020, p. 81),

trata-se de uma experiência e processo cognitivo que exige do aluno um debruçar sobre si mesmo, a partir de sua relação com o conhecimento histórico. E, assim, o conteúdo trabalhado em aula, que não propicie isto, não leva a uma verdadeira aprendizagem histórica.

Fica patente a percepção de que, no caso da situação observada pelos alunos, se trata muito mais de algo que deve ser lido como parte das relações interpessoais, algo mais próximo de um valor universal da humanidade. Contudo, ao ser perpassada por uma perspectiva histórica, a obra de Vieira Júnior permite que esses sentimentos mobilizados pelas afinidades a valores universais, sejam facilmente deslocados para compreendermos determinados processos históricos com a vantagem de ser possível pensar nos agentes que lhes compõem como mulheres e homens de carne e osso, portadores de sentimentos e

emoções. Nesse caso, portanto, a relação com o conhecimento histórico, apontado por Schmidt, encontra-se subentendido na situação observada.

Um segundo ponto fundamental observado nestes relatórios são as percepções da dinâmica do tempo, a partir da relação presente e passado implícitas nas noções de continuidade de determinados problemas sociais. Vejamos o comentário do aluno P.R.:

Bom, eu gostei do livro pois ele me fez entender um pouco mais sobre a vida no sertão brasileiro, uma realidade sofrida, me fez refletir e me pôr no lugar dessas pessoas sofridas, é terrível imaginar que eles ficavam em um lugar que a morada só era permitida de um jeito temporário, pois a qualquer momento de seca poderiam ser expulsos das terras e tudo fora a humilhação que eles sofriam, a desigualdade social *ainda* atormenta o Brasil. (*grifos nossos*)

Podemos dizer que o comentário desse aluno é bastante rico em diversos aspectos. Ele apresenta de maneira muito clara os motivos que o levaram a gostar do livro; consegue imergir na narrativa se colocando no lugar das personagens; lança uma avaliação da situação em que se encontravam tais personagens; e, por fim, constata, em um possível tom de lamento, a continuidade da desigualdade social, quando diz que ela “ainda” atormenta o Brasil.

Com considerações que também nos permitem pensar o entendimento sobre as temporalidades na obra, o aluno C. diz:

Eu gostei do livro, pois ele mostra o sofrimento, desprezo e o quão difícil *era* a vida para aquele povo, mostrando a realidade *em que vivem* milhares de brasileiros em todo o sertão brasileiro. Gostei de ver o *crescimento* das personagens e sua relação *se deteriorando ao longo dos tempos*, que foi uma coisa bastante interessante para o leitor. (*grifos nossos*)

Nesse segundo exemplo podemos perceber a insistência na questão da localização desse “povo que sofre”. Aparentemente, como já foi dito algumas seções acima, mesmo se tratando de uma localização geográfica próxima, os alunos parecem ter dificuldade de se reconhecerem como parte daquela realidade, pois, em seu imaginário, a sua cidade, por ter água em abundância e bastante verde, não seria “sertão”. Contudo, por ora o que mais nos interessa no comentário é a percepção do tempo. Com o uso do verbo “era”, notamos a ideia de distância entre o tempo em que a narrativa se passa e o presente do aluno; mas em seguida ao falar em “realidade em que vivem”, observa-se uma compreensão da permanência dos problemas sociais, assim como no comentário anterior. A maior novidade nesse comentário é perceber elementos que denotam passagem do tempo, como o “crescimento das personagens”

ou a “deterioração” das relações “ao longo dos tempos”, como elementos que também despertam o seu interesse.

A aluna S. traz em seu comentário a seguinte frase: “com o passar do tempo, alguns eventos ameaçam mudar a vida do povoado, e, principalmente, das irmãs, até então, unidas pelo ‘Fio de corte’”. Nesse caso, observamos a noção de que no curso do tempo, determinados eventos causam impactos, mudanças, rupturas, tanto nas relações mais coletivas (o povoado), quanto nas relações mais pessoais (as duas irmãs).

Também encontramos comentários que avaliam as perspectivas de futuro dos personagens, principalmente de Bibiana e Severo, quando estes estreitam suas relações e, depois da gravidez, decidem fugir de Água Negra. Segundo o aluno K. “o futuro é incerto, mas [os dois] estão dispostos a enfrentar as adversidades juntos”. Em seu comentário o aluno D. corrobora e acrescenta:

Bibiana se depara com um momento de decisão crucial em sua vida. Ela planeja ir embora com Severo, mas fica dividida em fugir com ele ou permanecer em Água Negra e enfrentar as consequências da gravidez e da relação com Severo. Porém, ela decide partir com Severo, carregando uma bagagem física e emocional, enfrentando sentimentos conflitantes de tristeza, coragem e incerteza ao dar esse passo significativo em direção ao seu futuro.

Além de apontar para a perspectiva de futuro, o comentário deixa transparecer a carga de sentimentos que permeiam as decisões difíceis, o que nos permite pensar no caráter existencial que há na produção do conhecimento histórico. Um caráter que advém da necessidade de estabelecermos um quadro interpretativo do que experimentamos como mudança de si mesmos e de nosso mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal. Uma orientação do agir e do sofrer humano no tempo, nas palavras de Jörn Rüsen (2001, p. 58/59).

Certamente, um dos aspectos que mais se sobressaem em *Torto arado* é a dinâmica com que se apresenta a sua temporalidade. Desde a óbvia movimentação entre as décadas de 1970-1980, narradas pelas irmãs Bibiana e Belonísia, e a profunda digressão feita por Santa Rita Pescadeira, para falar sobre a trajetória do povo negro na formação do Brasil; até as sutilezas dos objetos – como a Ford Rural, o uso de antibióticos, aparelhos de TV, celulares etc. –, situações como a gravidez de Bibiana ou o casamento de Belonísia, e no próprio contraste entre personagens de bastante idade como Donana e suas netas ou de perspectivas de mundo, como Zeca Chapéu Grande e Severo (adulto); são muitos os elementos que indicam a passagem do tempo e que podem ser identificados como significantes das

permanências ou rupturas na relação presente/passado – sem nos esquecermos, é claro, das perspectivas para o futuro feitas pelos personagens, a exemplo de Bibiana e Severo que decidem fugir para buscar melhorias de vida e do próprio Zeca Chapéu Grande, que, apesar de se apresentar como um personagem conformista, é complexificado ao buscar a educação escolar para a comunidade.

Como podemos perceber, as indicações feitas sobre a passagem do tempo não passam despercebidas nos relatórios. Tomar nota dessa dinâmica, mesmo que em pontos específicos, é o indicativo de que as alunas e alunos conseguiram acessar um elemento essencial da obra no que diz respeito à sua relação com o processo de aprendizagem histórica.

Os relatórios e resumos também apresentaram singularidades em suas observações, tais como a consideração da aluna S. sobre a personagem Salustiana Nicolau, que diz ser esta “um dos exemplos de uma mulher forte, com conhecimento sobre a terra, e que passa isso para seus filhos e vizinhos, além de ser uma esposa fiel e dedicada”. A aluna M. diz: “Gostei bastante desse livro, não sou acostumada a ler esse tipo de livro, achei interessante ele falar sobre a cultura afrobrasileira, os laços de família [...]”. A aluna A.C. diz que

[...] o mais top (sic.) de tudo é que a história se passa aqui na Bahia, Chapada Diamantina, mostra o trabalho escravo das meninas Bibiana e Belonísia. Gostei bastante, não tenho costume com a leitura então foi um desafio conseguir ler e ainda gostar do livro.

Um primeiro ponto a ser destacado nos dois últimos comentários é a afinidade com a leitura que as alunas dizem não ter (com esse “tipo” ou com a leitura em geral). Sem dúvidas, uma das grandes dificuldades que podem surgir ao trabalharmos um romance em sala de aula é justamente a falta de costume com a leitura. Inclusive, nossa atividade foi impactada por essa circunstância. Esse ponto é algo a ser pensado, pois é também uma forma de levar em consideração as especificidades de cada estudante. Como apresentado na seção anterior, buscamos outros recursos (música e litogravuras) para produzir pelo menos o mínimo de interação deles com a obra literária. Porém, a existência desse problema não deve inibir o uso desse recurso, pois, como a segunda aluna observa, ela leu e ainda gostou da leitura, o que é certamente um ganho para a disciplina de História, tendo em vista seu caráter de produto expresso e compreendido a partir da escrita e da leitura.

Além das impressões pessoais, são observados tópicos importantes para a narrativa de *Torto arado*, como a representação das desigualdades de gênero, a cultura afrobrasileira e o local onde se desenvolve o enredo da obra. Os três comentários deixam transparecer que estes temas foram gatilhos de interesse para as alunas. Nas duas últimas vemos isso de maneira

direta, enquanto na primeira, isso fica implícito quando ela fala sobre e qualifica com tantos adjetivos uma personagem pouco mencionada em outros comentários.

Um último comentário que nos chama a atenção é o do aluno A., que em um primeiro trecho diz: “Ao colocar o livro em comparação social irá aparecer dilemas com negligência de povos quilombos, pobreza e carência na educação escolar”. Essa fala evidencia a identificação do termo “quilombos” por parte do aluno, que aqui, talvez por um erro de construção da frase, o apresenta como um adjetivo para “povos”. Contudo, o que pode ser apenas um erro de construção da frase, pode evidenciar também uma carência de orientação, pois observamos em outras atividades a recorrência do uso indevido do termo “quilombo” ou “quilombola”, o que sugere a falta de conhecimento do significado do conceito histórico de quilombo.

Outro trecho interessante do mesmo comentário é quando o aluno diz que

[...] o júbilo da história para qualquer leitor apaixonado só é alcançado ao acontecer a chegada do primo Severo que é uma pessoa extremamente sonhadora e que luta pelos direitos a educação escolar. Com todos os poréns (sic.) da história Bibiana e Belonísia apaixonam pelo primo ao mesmo tempo, causando brigas entre ambas.

O aluno chama a atenção para um ponto que outros também observaram, inclusive nas atividades orais, que é um certo aspecto melodramático comum às telenovelas, presente na relação amorosa de Bibiana com o primo. Elemento que o aluno avalia como o “júbilo da história para qualquer leitor apaixonado” e que, certamente, é um atrativo para a imersão dos jovens na narrativa.

Todos os aspectos que evidenciamos até agora nos relatórios e resumos, foram de alguma forma incorporados às narrativas ficcionais construídas a partir da observação das litogravuras de Victor Frond. Nesse sentido, mesmo que a utilização das fontes imagéticas possa parecer destoante da atividade de leitura do romance – em parte pela transição abrupta de uma para a outra –, a conexão permanece se pensarmos que saímos da leitura de uma narrativa para o exercício de escrita de uma narrativa autoral, mediados pela observação de uma narrativa imagética – não podemos nunca nos esquecer que as imagens contém as intencionalidades do autor e de outros agentes a ela relacionados e tem como objetivo, além de registrar, narrar determinados aspectos da vida social de uma época – que em seu conteúdo trazia diversos elementos atinentes à obra literária. Nas litogravuras são representadas figuras femininas; todas apresentam personagens relacionando-se direta ou indiretamente com atividades laborais; por fim, há uma predominância de personagens negras em todas as litogravuras. Os alunos que melhor organizaram seus relatórios e resumos foram os que

entregaram a narrativas mais bem estruturadas. O que nos permite desde já inferir uma possível relação entre a leitura, a observação e a análise de *Torto arado* pelas/os alunas/os e a construção das suas narrativas. Nos dedicaremos agora a observar alguns dos elementos relevantes nesta produção.

3.2.4 Decifrando as imagens em palavras: uma análise das narrativas das/os alunas/alunos

Antes de adentrarmos de fato nas produções ficcionais das/os alunas/alunos, é necessário reforçarmos algumas coisas e esclarecer outras sobre esta etapa das nossas atividades. Primeiramente, a proposta desta atividade não surgiu de repente, na verdade ela advém de um interesse pessoal em imagens produzidas sobre a escravidão e a história do negro no Brasil e da sugestão de um amigo de fazermos em parceria um trabalho literário a partir de aquarelas, retratos e fotografias. A ideia era basicamente esta: pegar esses documentos históricos e dar nome às personagens que lhes compunham, bem como construir um enredo sobre sua vida a partir das ações, expressões e características físicas representadas.

Ao nos depararmos em sala de aula com um conjunto de atividades que envolviam leituras e interpretações de uma obra literária permeada por elementos históricos e pontos fortes da cultura histórica contemporânea, decidimos sugerir a atividade imaginativa às/aos alunas/alunos, inicialmente com o objetivo de cruzar as informações entre uma fonte literária e as fontes imagéticas, mas, posteriormente, com a intenção de observar quais as imagens do sistema escravista e da história da população negra iriam sobressair em suas narrativas, sem ainda termos tratado do assunto em uma aula expositiva. Em segundo lugar, vale lembrar que estas/es eram alunas/os do 1º Ano do Ensino Médio, nascidos em sua maioria após a lei nº 10.639/2003, portanto, marcados por muitas discussões acerca da história e cultura africana e afro-brasileiras, algo que fica evidente em muitas das narrativas produzidas. Por fim, apostamos nas perspectivas teóricas de autores que discutem a relação entre literatura e história, tais como Roger Chartier (2009) e Sandra Jatahy Pesavento (2006; 2003), sem dissolver as linhas divisórias entre as narrativas ficcionais e as narrativas históricas; assim como levamos em consideração a observação do filósofo da história Jörn Rüsen, quando trata sobre a formação da consciência histórica mediante a operação do narrar, e lança uma provocação sutil:

Para a questão da especificação buscada da narrativa como constituição de sentido sobre a experiência do tempo, é relevante a distinção tradicional

entre narrativa ficcional e não-ficcional, distinção essa que bem deve corresponder à autocompreensão da maioria dos historiadores. *Com ela obscurece-se, no entanto, o fato de que na historiografia também existem elementos ficcionais.* (Rüsen, 2001, p. 61/62, grifos nossos)

Nesse sentido, ainda que seja necessário manter a distinção entre um método científico própria à produção do conhecimento histórico, expresso sempre através de uma narrativa e os métodos concernentes à narrativa ficcional (no nosso caso a literatura), pensamos ser interessante “iluminar” os elementos ficcionais que existem na historiografia, a partir do incentivo à produção de narrativas ficcionais embasadas em documentos históricos, mas pautadas sobre as experiências acumuladas dos nossas/os alunas/os. Sem ignorar o fato de que Schmidt (2020, p. 75) não se refere necessariamente à ficção, podemos tomar emprestada uma asserção sua, quando diz que

A narrativa, [...] não é um fim em si só, mas a sua finalidade é contribuir para gerar compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende. Desta forma, ela precisa ser explorada em aulas de História, pois narrar significa contar e recontar história, contribuindo para a natureza reconstrutivista da Didática da História [...].

A exploração que aqui fazemos da narrativa tem como ganho a produção de um efeito de engajamento e empatia no trato com a produção de conhecimento histórico, necessários ao processo de aprendizagem histórica.



Litogravura 1. “La cuisine a la roça”, Victor Frond, 1861.

Voltemos então às produções das/os alunas/os. Após as observações e anotações, eles levaram a atividade para casa e numa aula posterior entregaram as narrativas, feitas algumas individuais e outras em duplas. Alguns se empenharam em produzir um enredo coerente e rico

em detalhes, com personagens nomeados, situações de tensão e bastantes figuras de linguagens; outros ativeram-se a uma descrição dos documentos, também detalhadas e permeadas por suas próprias experiências de mundo. Entre os primeiros, tivemos aqueles que pegaram três litogravuras diferentes e construíram três narrativas, enquanto outros pegaram as três litogravuras e as utilizaram como referência para uma narrativa só. Aqui, por uma questão de organização, optamos por apresentar apenas algumas das narrativas que foram além da descrição das litogravuras. Todavia, por entender que negligenciar as demais narrativas pode ser contraproducente, decidimos deixá-las como apêndice 4 ao final desta dissertação.

Começamos então com uma das narrativas dos alunos L. e K., baseada na “litogravura 1” acima. Podemos tomar nota inicialmente do fato de que esta dupla entregou relatórios impecáveis, comentados capítulo a capítulo. A aluna L. ainda fez materiais extras, como um glossário com nomes de animais, lugares e palavras que necessitaram de pesquisa, além de uma pequena biografia do autor e de um pequeno texto falando sobre a trajetória editorial do livro, pois ela achou que as informações fornecidas pelo professor foram “poucas” – uma avaliação feita diretamente ao professor e importante de ser levada em consideração. No texto intitulado “Raízes da resistência”, a dupla começa a narrativa da seguinte forma:

Era uma tarde na Bahia do século XIX, quando quatro mulheres se encontraram reunidas em um cantinho da fazenda onde eram escravizadas. Vestidas em trajes brancos simples, suas expressões eram carregadas de tristeza e desesperança, mas também havia uma chama de determinação em seus olhos.

A primeira coisa que devemos observar nesse primeiro parágrafo é a referência ao século XIX feita pela dupla, situando o seu enredo em um lugar amplo, mas específico do tempo. Claro que o significado do século XIX para os dois pode ser vago, mas em uma segunda narrativa os dois referenciam um “Brasil colonial”, o que pode denotar uma necessidade de dar verossimilhança à narrativa a partir de marcações do tempo, que por sua vez ratifica, implicitamente, a ideia de que uma boa narrativa “histórica” deve apresentar um domínio ou uma noção do tempo através das datações; no entanto, observemos que os dois fogem de precisar um ano, o que pode ser uma estratégia para evitar a necessidade de informações mais detalhadas que confirmem o que é dito. Assim, provavelmente com o mesmo intuito, o lugar também é referenciado de forma mais ampla, a Bahia. Em seguida, devemos tomar nota da condição de escravizadas das mulheres que nos são apresentadas e, principalmente, da “tristeza” e “desesperança” que carregam as suas expressões. A negatividade do sistema escravista é apontada logo de início através do estado de espírito das

personagens. Contudo, como nem só de banzo⁶ viveu o escravizado no Brasil – e os dois demonstram ter alguma compreensão disso –, há nos seus olhos “uma chama de determinação”; algo que indica o aspecto da resistência trazida desde o título da narrativa.

Nos parágrafos seguintes, utilizando-se do mesmo método de intercalar uma descrição da litogravura escolhida com a construção das personagens e das situações em que estão envolvidas, a dupla prossegue:

No canto direito do grupo estava Dona Maria, uma mulher idosa de cabelos grisalhos que segurava com carinho um bebê nos braços. Ela era um suporte para aquelas mulheres, cuidando de seus filhos enquanto desempenhavam suas árduas tarefas.

Apoiada numa pedra, Rosa suspirou pesadamente, compartilhando com as outras a angústia que a consumia. Seu filho mais velho, João, havia tomado corajosa decisão: fugir para algum quilombo em busca de liberdade e dignidade. As lágrimas rolavam pelo seu rosto enquanto ela temia pelo destino incerto de seu amado filho, mas também sentia orgulho de sua coragem.

Dona Maria, a personagem mais velha, cumpre um papel que é recorrente, tanto nas narrativas desta dupla, quanto em outras, que é uma espécie de liderança ou de referência para os demais. Podemos inferir que isso seja, em partes, uma influência da narrativa de Vieira Júnior, que, na primeira parte do seu livro, dá bastante enfoque na personagem Donana. Notemos também o adjetivo “árduas” usado para qualificar as “tarefas” cumpridas pelas escravizadas, o que reforça a negatividade que já havia se apresentado desde o primeiro parágrafo. Avançando nos parágrafos, uma nova personagem é apresentada e mais informações se agregam à trama. Outra vez, ao “suspirar pesadamente” e ao compartilhar sua “angústia” com as outras, o peso do sistema escravista é retomado a partir da referência a expressões corporais e sensações também negativas. Desta vez, porém, o contraponto de resistência que vimos no primeiro parágrafo é retomado, agora pela atitude de um personagem que não aparece na litogravura de Frond, um filho de Rosa que tomara a “corajosa decisão” de “fugir para algum quilombo em busca de liberdade e dignidade”. Assim como a imagem do sistema escravista é construída a partir de adjetivos negativos, o seu contraponto, a resistência, o quilombo, é construído a partir da “coragem”, da “liberdade” e da “dignidade”, valores universais da humanidade, tomados como positivos. A dualidade se expressa de uma vez na mesma personagem que “chora de temor” ao mesmo tempo em que sente “orgulho”.

⁶ Era um estado de depressão psicológica que tomava conta dos africanos escravizados assim que desembarcavam no Brasil e seria uma enfermidade crônica: a nostalgia profunda que levava os negros à morte. Disponível em <<https://revistapesquisa.fapesp.br/a-saudade-que-mata/>> acesso em 04 de junho de 2024.

Prosseguindo em sua narrativa, mais detalhes da litogravura são apresentados ao mesmo tempo em que personagens e situações são construídos:

Ao lado de Rosa, Elza agitava uma grande panela de barro sobre o fogo alimentado pela lenha. Elza se preocupava com o que seria servido àquelas bocas famintas naquele dia, pois a fazenda era cruel e impiedosa, e mesmo os alimentos que os homens escravizados cultivavam não eram suficientes para saciar suas necessidades básicas. Enquanto isso, Joana estava ocupada selecionando pedaços de lenha, escolhendo cada um com cuidado para manter o fogo aceso.

Elza e Joana se encarregam de providenciar a alimentação do grupo formado por quatro mulheres e um bebê, uma cuidando da panela e a outra catando a lenha para o fogo. Ademais, características que denotam a carga negativa do sistema escravista são apresentadas, agora através da fome. Um traço que se repete nas narrativas é a solidariedade entre os escravizados. Ao compartilharem de um destino em comum, eles se apoiam mutuamente para suportar a dureza do sistema escravista. Nas narrativas em geral, boas relações dos escravizados com brancos ou não-escravizados, são pouco apresentadas, o que certamente indica uma compreensão de uma divisão muito clara entre os grupos antagônicos. Possivelmente uma carência de orientação vinculada a uma perspectiva ocidental de divisão entre polos opostos (bem/mal, preto/branco, senhor/escravo etc.), mas também a uma concepção de história que se desenrola a partir do conflito entre “heróis e vilões”, “vítimas e agressores”.

Por fim, o último parágrafo vem a fechar a trama sem necessariamente trazer um desfecho.

A vida naquela fazenda era marcada por cicatrizes invisíveis e histórias silenciadas, mas nas entranhas da opressão e da dor, surgia uma resistência inquebrável. Elas eram mulheres africanas escravizadas, mas também eram guerreiras, cada uma com sua trajetória singular de luta e esperanças. (Narrativa produzida pelos alunos L. e K.)

As “cicatrizes invisíveis”, assim como as “histórias silenciadas”, são possíveis referências a *Torto arado*, mas o uso das metáforas aqui, em uma atividade autoral e com alto nível de refinamento, é um demonstrativo de que houve uma ampliação na percepção destes alunos sobre a condição de determinadas alteridades, ou seja, eles trouxeram elementos fundamentais da narrativa de Vieira Júnior para outra situação, desta vez construída por eles mesmos. Ainda no último parágrafo, o balanço entre “opressão” e “resistência” se apresenta, e esta última é ainda ressaltada sob um viés de gênero, pois são “mulheres guerreiras”. E a última palavra do texto é muito interessante, pois demonstra uma noção “ampliada” do

sistema escravista. Mesmo diante de muita dor e sofrimento, há espaços para a perspectivação de um futuro, há espaço para esperanças.

O estudante E. escolheu fazer três pequenas narrativas a partir de três litogravuras diferentes. A primeira escolha foi a mesma da dupla anterior, a “litogravura 1”. Sobre ela, ele narra:

Em meio de uma mata vazia, um certo grupo de mulheres estava voltando para a sua aldeia, após um longo dia de colheita. Elas acharam um lugar aonde elas poderiam descansar, e lá mesmo ficaram. Durante esse momento, elas conversaram entre si. Conversando como a vida para elas era difícil, enquanto elas esquentavam a sua comida e faziam seus filhos dormirem. (Narrativa produzida pelo estudante E.)

Apesar de ser curta, a narrativa guarda algumas semelhanças com aquela que analisamos anteriormente. Como podemos perceber, não foi feita uma referência ao tempo em que se passa a narrativa, não se apresenta nomes de personagens ou situações mais elaboradas sobre a vida delas, no entanto o “longo dia de colheita” (também não se especifica de quê) vem a cumprir o papel do que foi apresentado como “tarefa árdua” na primeira narrativa; também temos novamente a imagem de um espaço de compartilhamento de angústias através da conversa. Isso nos leva a pensar que, mesmo sob outra perspectiva, a imagem suscita a ideia de que o trabalho das personagens é pesado e de que elas estão ali conversando sobre a vida, em uma espécie de solidariedade umas com as outras. Certamente essa é a imagem que se tem do trabalho escravo no imaginário das/os alunas/os, um espaço de opressão onde os escravizados se ajudam mutuamente para poder enfrentar a dureza da vida. Contudo, não é dito em momento algum que as personagens são escravizadas, nem é feita nenhuma relação temporal. Inclusive, elas decidem onde querem ficar. Talvez esse seja um traço da perspectiva deste estudante, que guardou uma grata surpresa para a sua segunda narrativa, onde, baseado na “litogravura 2”, narra que:

Durante a época da escravidão, um grande grupo de escravos fugiu da senzala, com o objetivo de ter uma vida drasticamente boa. Em um terreno onde tinha uma casa abandonada, os negros foram e tomaram a casa para eles. Depois de muito tempo, eles pensaram bem e viam que poderiam ter sua vingança. Cada branco que eles viam, eles sequestravam, torturavam e faziam eles de escravos, para sentirem toda a dor que os negros sentiram. (Narrativa produzida pelo estudante E.)



Litogravura 2. “Fazenda du Secrétario (Municipe de Vassouras)”, Victor Frond, 1861.

A narrativa é bastante singular em relação às demais. O desfecho apontando para uma situação de “revide” é de grande originalidade se pensarmos, inclusive, na primeira narrativa que analisamos. Sem qualquer cerimônia ou preparação para a ação, o texto marca brevemente a sua temporalidade, pois se situa no “tempo da escravidão”, e parte para a primeira grande ação que é a fuga de um “grupo de escravos” em busca de uma vida “drasticamente boa”. Os aspectos do que se entende por essa expressão não são apresentados, mas, pode ser que o rompimento total com o sistema escravista resuma o seu significado. No entanto, a maior surpresa em nossa análise foi, sem dúvidas, a ressignificação do casarão que aparece centralizado na litogravura. Ao invés de ser o centro do poder senhorial, como é comumente representado em outras narrativas, o casarão é encontrado abandonado, é tomado pelos negros e se torna uma espécie de “quilombo” – mesmo que não seja assim chamado pelo narrador. E é desse “quilombo” que, após muito tempo eles “pensam” e decidem se vingar. Observemos como todas as ações desempenhadas pelos negros são dotados de imposição e altivez: eles fogem, tomam o casarão, pensam (o mesmo que planejar e ponderar sobre a situação) e então decidem se vingar. Uma imagem da escravidão bastante distinta daquela em que há uma oscilação quase mórbida entre a “tristeza” e a “coragem”, entre o “temor” e o “orgulho”, encontrada no nosso primeiro exemplo. Ainda que não apresente a sofisticação formal do primeiro, e que tenha se desviado em demasia da narrativa histórica acadêmica sobre a história da escravidão e da resistência negra, este texto revela um enorme grau de subjetividade e de organização das suas ideias no sentido de pôr os escravizados como protagonistas ativos e proponentes. É interessante ainda compararmos o primeiro texto a esse, pois no primeiro é demonstrada maior esforço e habilidade na tentativa de conferir

verossimilhança ao seu conteúdo, enquanto neste, o estudante simplesmente deixa sua imaginação extravasar e, quem sabe, irrefletidamente, indica uma possibilidade dentro do imaginário social do período escravista marcado ressentimento daqueles sujeitos históricos que viveram a escravidão e que desejavam algum tipo de vingança. Talvez acrescente algo à nossa interpretação sabermos que este estudante é negro, enquanto os dois primeiros eram brancos.



Litogravura 3. “Encaissage et pesage du sucre”, Victor Frond, 1861.

Todavia, para que não pensemos em termos de uma divisão simplória, levando em consideração a característica étnico-racial acrescentada para provocar, leiamos a narrativa construída pelo estudante J., que também é negro:

Os homens e as mulheres que estavam trabalhando lá em casa eram empregados para fazer o trabalho pesado. Os homens estavam amassando aipim na caixa e as mulheres carregavam o aipim para amassar, lavar e secar para fazer farinha.

As mulheres iam amassar e levar as mandiocas e os homens iam para a roça de café e depois de algumas horas eles traziam o café para o terreiro, pra secar e ser triturado, para virar café. E depois de fazerem tudo, iam para casa comer o que tinham em casa e iam dormir para o próximo dia. (Narrativa produzida pelo estudante J.)



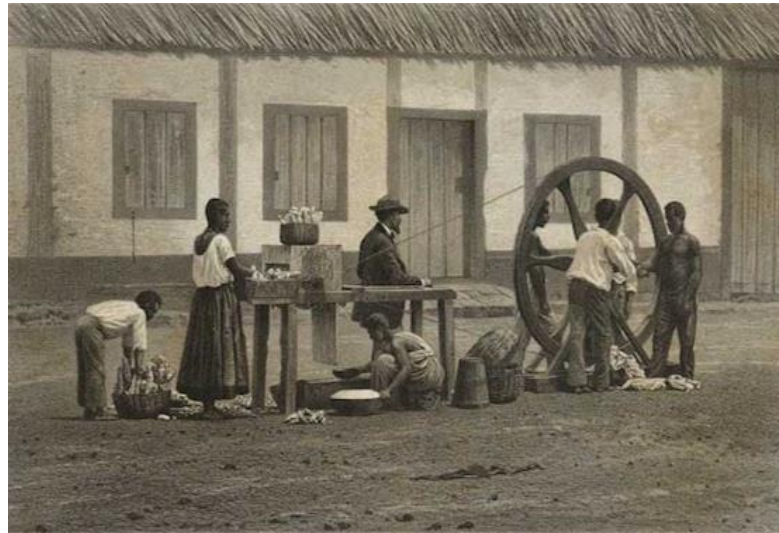
Litogravura 4. “Avant le depart pour la roca”, Victor Frond, 1861.

A narrativa foi construída a partir das “litogravuras 3 e 4”. Em um contraste muito rico para pensarmos a aprendizagem histórica mediante interpretação da experiência do tempo vivido, o estudante J. não faz qualquer menção à resistência ou revolta dos trabalhadores que também não são identificados como escravizados – esses trabalhadores na verdade cumprem a sua tarefa, voltam para casa e se preparam para o dia seguinte, em um movimento bastante mecânico. Mais que isso, o eu lírico fala em primeira pessoa, o que grosso modo, podemos interpretar como uma projeção do próprio estudante no personagem do senhor, detentor do poder econômico sobre a produção de farinha e café. Se é livre a imaginação e a construção da narrativa, cabendo a cada um escolher se o narrador fala em primeira ou terceira pessoa, por que não escolher o lado que não passa pelas dores e sofrimentos de ter que pegar no pesado? Nada é dito também sobre a cor do senhor da casa, o que nos deixa na dúvida sobre o alcance da interpretação do passado deste estudante. No entanto, aqui está um bom exemplo para pensarmos em como a subjetividade e a leitura de si mesmo enquanto sujeito histórico pertencente a determinado grupo, pode impactar nas nossas narrativas sobre nós e sobre o mundo. Não podemos deixar de lembrar que não há uma marcação de tempo na narrativa que permita inferir o contexto onde as ações se desenvolvem, mas podemos observar aquilo que falamos anteriormente sobre a mobilização que algumas/uns alunas/os fizeram em relação à sua experiência prática com determinadas atividades laborais como a produção da farinha ou a colheita do café.

Para finalizarmos a apresentação das narrativas, guardamos a produção dos alunos D. e S., bastante mencionados na subseção anterior, onde tratamos sobre os relatórios e resumos. Foram dois alunos que também se destacaram na organização e no comprometimento com as atividades propostas. Vejamos o que narram em “Sementes da justiça”:

Numa pequena cidade, o coronel de terras comandava um grupo de trabalhadores, muitos deles descendentes de antigos escravos, que cultivavam as terras sob suas ordens.

Em uma tarde ensolarada, o coronel ordenou aos trabalhadores que colhessem uma grande safra de aipim na plantação. Entre eles estavam três mulheres corajosas e habilidosas: Maria, Joana e Isabela.



Litogravura 5. “La rape à mandioca”, Victor Frond, 1861.

Os dois primeiros parágrafos nos colocam em contato com alguns personagens específicos e com a situação, além de revelarem algumas afinidades que já haviam se mostrado nos relatórios sobre a leitura de *Torto arado*. O coronel e o fato de que o grupo de trabalhadores são “descendentes de antigos escravos”, é, possivelmente, uma forma de os narradores marcarem uma temporalidade para a sua narrativa. Os adjetivos dispensados a Maria, Joana e Isabela (corajosas e habilidosas), apontam para um reflexo da avaliação feita pela estudante S. da personagem Salustiana Nicolau em seu relatório, o que demonstra a importância das relações de gênero expressas na representatividade feminina, para a sua subjetividade.

Então a narrativa prossegue:

Enquanto descascavam o aipim, as três amigas compartilhavam histórias e sonhos de liberdade e igualdade. Elas sentiam o peso da herança histórica dos escravos que seus ancestrais foram, mas também acreditavam no poder da mudança e na busca por uma vida melhor.

Intrigado, o coronel começou a se aproximar do grupo e ouvir suas histórias. À medida que interagia com eles, sua perspectiva começou a mudar. Ele passou a questionar as estruturas que perpetuavam a desigualdade.

Novamente, a socialização entre as trabalhadoras tem um sentido de apoio mútuo, onde, nesse caso, elas compartilham também coisas boas (histórias e sonhos de liberdade e igualdade) e não apenas o peso da herança do sistema escravista. Tanto é que elas possuem boas expectativas em relação ao seu futuro. O parágrafo seguinte apresenta uma situação singular em relação às demais narrativas: o personagem que detém o poder interage com seus trabalhadores e, a partir disso, muda sua perspectiva. E segue:

Com o tempo, as mulheres, juntamente com outros trabalhadores, conquistaram o respeito e a admiração do coronel. Ele resolveu romper com a tradição de exploração e escravidão em suas terras. Em vez disso, ele propôs um sistema de trabalho justo, no qual todos os trabalhadores seriam remunerados e tratados com dignidade. A notícia da mudança se espalhou pela região, e outros coronéis foram inspirados a seguir o exemplo.

As três mulheres, Maria, Joana e Isabela, se tornaram símbolos de esperança e transformação. Elas mostraram ao mundo que, mesmo nas condições mais difíceis, a resistência e a busca por justiça podem desencadear mudanças poderosas. (Narrativa produzida pelos alunos D. e S.)

Com uma estrutura que avaliamos como muito refinada, a perspectiva dessa dupla é certamente a mais otimista e conciliatória de todas, foge do senso comum sobre a relação entre senhor/escravo ou trabalhador livre e ainda indica o papel de exemplo que figuras de destaque têm, ou devem ter, na luta por direitos e melhorias das condições de vida. Uma narrativa contrastante com as demais, que ressaltavam um balançar entre a resistência e o pessimismo (alunos L. e K.); uma perspectiva propositiva e de revide (aluno E.); ou uma perspectiva mecanicista, beirando a atividade meramente descritiva (aluno J.).

No geral, o que pudemos perceber com esses exemplos de narrativas fictícias baseadas em documentos históricos, foi um exercício onde os alunos tomaram elementos presentes nas litogravuras como um referencial, mas sentiram-se livres para expressar variadas perspectivas sobre seu conteúdo histórico, com narrativas diferentes sobre a mesma litogravura, a maioria das vezes de forma rica em argumentação e com ritmos narrativos variados. Em muitas narrativas foram apresentados conceitos substantivos da disciplina de história (formação de quilombos, escravidão africana no Brasil), mas também pudemos perceber a presença de conceitos de segunda ordem (explicação, objetividade, evidência narrativa). Também deve ser levado em conta que os narradores, principalmente aqueles que fizeram a leitura atenta de *Torto arado*, mais de uma vez, lançaram mão de metáforas, situações e características de personagens para construir a sua própria narrativa, o que nos leva a entender que, por esse ponto de vista, a atividade de leitura do romance e a produção de narrativas a partir das litogravuras foi bem-sucedida.

Por último, uma atividade como esta também cumpre o papel de apontar possíveis carências de orientações na disciplina de História e, a partir das narrativas discutidas, bem como daquelas que serão disponibilizadas em apêndice, pudemos observar que muitas/os alunas/os têm alguma noção do que foi o sistema escravista e entendem o lugar de sujeito histórico dos escravizados. No entanto, ainda predomina uma visão marcada pela divisão clássica entre senhor e escravo, onde os espaços de liberdade deste dependiam das arriscadas fugas para a formação de quilombos. É possível dizer, com base nestas narrativas, que os impactos das novas pesquisas em história da escravidão, produzidas nas academias desde a década de 1980, ainda não chegaram de forma substancial até a Educação Básica, algo que dificulta uma compreensão matizada das relações sociais dentro do sistema escravista.

Essa experiência nos fez perceber o quanto o processo de ensinar e aprender História necessita avançar no sentido de mobilizar as/os alunas/os no desenvolvimento do pensamento histórico, para que sejam capazes de estabelecerem relações consistentes entre presente e passado e assim perspectivarem futuros. Desta forma, passemos às nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final da última Unidade, quando já estávamos encerrando as atividades letivas, decidimos fazer com todas as turmas algumas autoavaliações. Essa é uma prática que temos cultivado em nossas atividades docentes, porque acreditamos que sejam parte da ideia de considerar as subjetividades dos alunos – fator necessário para que possamos pensar as nossas metodologias para a sala de aula. O 1º Ano A matutino, a turma onde trabalhamos *Torto arado* e a produção de narrativas, se demonstrou um grupo muito participativo e nesta atividade não foi diferente. Muitas falas interessantes, mas uma delas nos marcou bastante. Como a disciplina era de *História e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira*, uma das novas disciplinas implantadas pela reforma do Novo Ensino Médio (e confesso que essa passou muito longe das várias propostas bizarras de disciplinas que foram sugeridas ou forçadas nos currículos), um aluno se sentiu mais ou menos à vontade para comentar que não havia gostado da disciplina. O motivo era que, segundo ele, havia um desvio do que de fato era a disciplina de História para uma espécie de “militância”.

A consideração desse aluno é carregada de significados. O fato de um aluno encarar as aulas daquela disciplina como uma “militância”, tem um significado que não pode ser desvinculado do contexto histórico presente e, portanto, não pode ser ignorado. Falamos isso porque nas aulas dessa disciplina procuramos encher a ementa com conteúdos referenciados e atividades dinâmicas, onde eles puderam interagir de muitas formas com assuntos geralmente marginalizados no cânone. Questões como a escrita da história dos povos sem escrita, ou a história dos reinos e povos africanos foram debatidas a partir de literatura, músicas, vídeos, fotografias etc. Então, o que levava esse aluno a compreender aquela disciplina como uma militância? Claro que “militância” não é um termo pejorativo em si. No entanto, quando empregado em um espaço onde deveríamos trabalhar um conhecimento científico, a palavra ganha outros ares. Fica em um tom de que poderíamos ter trabalhado algo mais “científico” ou seria algo mais... “neutro”. Esse argumento faz mais sentido ainda se pensarmos que esse aluno foi um dos que se declararam amantes da disciplina de História, um dos que tinham bons argumentos e que conseguia fazer boas interpretações das fontes e seus conteúdos; se acrescentarmos a isso, o fato de que ao enunciar essa avaliação, ele se expressou com certa timidez, como se estivesse falando algo que seria duro para os ouvidos do professor.

De certa forma ele acertou – aquilo não foi fácil de ouvir. No entanto, sem qualquer ressentimento, é necessário que façamos a reflexão: nossa dissertação se construiu a partir de

dois campos de pesquisa que pensam o ensino e a aprendizagem da História – a Didática da História e a Educação Histórica – a partir da dinâmica entre aquele conhecimento histórico produzido nas academias, o conhecimento histórico das salas de aula e o conhecimento histórico nos espaços públicos, para além dos espaços institucionalizados. O fato é que naquele momento, aquele aluno estava simplesmente apontando para uma das diversas perspectivas de “histórias” possíveis. Desse ponto de vista, uma história que mude o foco da centralidade europeia; ou que desvie, nem que seja apenas um pouco, daquela cronologia tradicional em que “da Europa viemos e à Europa voltaremos”; é considerada menos história; é mais uma “militância”. É importante observarmos como a cristalização de uma ideia de história está posta nesta avaliação. Quando falamos sobre seu vínculo com o nosso contexto histórico, é porque ainda convivemos com as influências de uma perspectiva ligada à extrema-direita, que, como foi dito em alguns momentos desse trabalho, tensiona nas disputas de narrativas a fim de negar os direitos conquistados pelas chamadas “minorias” (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIAPN+).

Para as pessoas que têm clareza do que essa perspectiva significa – o que acredito que ainda não seja o caso do aluno mencionado, pois o seu relatório e as suas narrativas expressaram outras ideias – um romance como *Torto arado* está longe da ciência da História. No entanto, para nós que analisamos o seu processo de produção e conhecemos a história da historiografia sobre a escravidão e do negro no Brasil, entendemos o valor que essa narrativa tem para a dimensão cognitiva da cultura histórica (sem deixar de lado, é claro, as dimensões estética e política). Inclusive, este foi outro dos motivos de termos trabalhado essa obra em sala de aula.

A sua leitura abriu caminhos para que pudéssemos estimular a formação da competência narrativa junto aos nossos alunos. Como vimos, muitas das produções das/os alunas/os estavam carregadas de características presentes no romance. Contudo, com as atividades propostas a partir da leitura do livro, sentimos que não alcançamos o potencial máximo da obra. Talvez fosse necessário mais planejamento daquelas atividades, o que demandaria mais tempo e menos pressão institucional. O tempo tinha que ser dividido para mais 18 turmas, entre quatro disciplinas diferentes (História, História e Cultura, Cultura Popular e Filosofia); e quando me refiro à “pressão institucional”, era mais uma pressão subjetiva, implícita; algo como a pressão de um senso moral, que diz que “devemos dar conta dos conteúdos”, sem que precise necessariamente haver a cobrança de um supervisor. Espero que a sequência didática produzida a partir das experiências com *Torto arado* em sala de aula,

possam corrigir algumas das nossas falhas de planejamento e tornar mais confortável para outros professores (com as mesmas dificuldades, infelizmente comuns ao ofício) o uso de um recurso didático tão potente.

Mas nem só amarguras se faz nossa profissão. As produções das/os alunas/os encheram os olhos e iluminaram muitas possibilidades para pensarmos uma aprendizagem que se apoie nas suas subjetividades e na construção de competências de uma cognição própria do pensamento histórico. Se inicialmente nos perguntamos como ler a História do negro no Brasil a partir de *Torto arado*, as narrativas das/os alunas/os nos mostraram que talvez seja mais interessante lermos primeiro as possíveis imagens que as/os aluna/os já têm construídas sobre esse tema, para daí então partirmos para a estruturação de um plano que contemple as carências de orientação temporal. No início também nos perguntamos sobre como partir do universo ficcional (limitado a um local do nosso território) para explicar o sistema escravista e o pós-Abolição: as narrativas mostraram que, mesmo que as linhas que separam o discurso científico da ficção sejam borradas – como aconteceu em algumas narrativas – sempre há espaço para arguirmos sobre os imaginários que também movem as relações sociais; quanto às especificidades do locais, pouco apareceu explícito nas narrativas, mas, nas respostas em que não se reconheciam como próximas/os ao espaço da narrativa de *Torto arado*, aquelas/es alunas/os deixaram transparecer algumas das suas dificuldades em *escalonar* distâncias temporais e espaciais. Por fim, pudemos observar que as relações interpessoais, de fato são parte do elemento que cativa em uma narrativa – seja ela histórica ou ficcional.

Desse ponto de vista, acreditamos que o trabalho de mobilizar *Torto arado* para a aprendizagem histórica – aprendizagem compreendida como o resultado da formação de competências da cognição histórica –, mesmo diante de percalços e dos devidos desvios e improvisos (comuns e necessárias ao nosso ofício), logrou êxito em muitos aspectos e foi fundamental para a construção da sequência didática que trazemos como produto da dissertação.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R de. *O jogo da dissimulação: Abolição de cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma História do Negro no Brasil*. Brasília: Fundação Cultura Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- BITTENCOURT, Circe Maria. (Org.) *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- BARROS, José D'Assunção. *História Serial, História Quantitativa e História Demográfica: uma breve reflexão crítica*. Revista de Ciências Humanas, Vol. 11, Nº 1, p. 163-172, jan./jun. 2011.
- BORRIES, Bodo von. *Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?* Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.
- BRAGA, Júlio. *Na gamela do feitiço: repressão e resistência nos candomblés da Bahia*. Salvador: EDUFBA, 1995.
- BRECHT, Bertolt. *Poemas: 1913-1956*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIA, Luciene; CABRAL, Rayssa Duarte Marques (Org.). *Torto Arado: [Recurso eletrônico] perspectivas críticas*. Catu: Bordô-Grená, 2022.
- CARDOSO, Oldimar. *Didática da História*. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.) *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 79-84.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CERRI, Luís F.; CAIMI, Flávia E.; MISTURA, Letícia. *A força da cultura histórica: representações de estudantes brasileiros sobre heróis nacionais*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1357-1377, out./dez. 2018
- CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Rio de Janeiro: Editora Horizonte, 2012.
- DANTAS, Carolina Vianna. *Cultura histórica, república e o lugar dos descendentes de africanos na nação*. In. ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. (Org.)

- Cultura Política e Leituras do Passado: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2010.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papyrus, 2003.
- FRAGA FILHO, Walter. *O cotidiano movediço do pós-Abolição: ex-escravizados na cidade de Salvador, 1889-1890*. In: GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio. (Org.) Políticas da raça: experiências e legados da Abolição e da pós-emancipação no Brasil. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014.
- GOMES, Flávio dos Santos. *Sonhando com a terra, construindo a cidadania*. In.: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) História da cidadania. São Paulo: Contexto, 2012, p. 446-467.
- _____. *Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- GONTIJO, Rebeca. *Cultura histórica*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.) Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LARA, Silvia Hunold. "Blowin' in the wind: E. P. Thompson e a experiência negra no Brasil". Projeto História, nº 12, São Paulo, PUC-SP, outubro de 1995, p. 43-55.
- LEPETIT, Bernard. *Sobre a escala na história*. In.: REVEL, Jacques. (org.) Jogos de escala: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- LEVI, Giovanni. *Prefácio*. (In.) OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de; ALMEIDA, Carla Maria Carvalho de. (Org.) Exercícios de micro-história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- LIMA, Rômulo Iuri Martins. *A dimensão cognitiva da cultura histórica*. REH. Ano VII, vol. 7, n. 14, jul./dez. 2020, p. 38-64.
- MARTINS, Estevão C. de Rezende. *Cultura, história, cultura histórica*. ArtCultura, Uberlândia, n. 25, v. 14, jul.-dez., 2012. pp. 61-80.
- MIRANDA, Camélia Aparecida Silva. *Escravidão e fuga na América portuguesa: a história de Mariinha Rodrigues e seus descendentes na Bahia – séculos XIX e XX*. Proj. História, São Paulo, (31), p. 391-402, dez. 2005.
- MISTURA, Letícia. *As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo*. Revista História Hoje, vol. 9, nº 18, p. 77-100 – 2020.
- MORAES, Dislane Zerbinatti. *Literatura e história na escola: aprendizagens e desafios mútuos*. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

- NASCIMENTO, Solange Maria do. *Narrativa histórica e narrativa de ficção histórica: perspectiva de professores de história*. Curitiba: Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Segunda Consideração Intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- PESAVENTO, Sandra J. *História e História Cultural*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PESAVENTO, Sandra J. *O corpo e a alma do mundo. A micro-história e a construção do passado*. História Unisinos, v. 8, nº10, 2004, p. 179-189.
- _____. *História & literatura: uma velha-nova história*, Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates, 2006, [En línea], Puesto en línea el 28 janvier 2006. URL : <http://nuevomundo.revues.org/1560>. Consultado em 30 mai 2022.
- PIMENTEL, Spensy. *O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas*. São Paulo: Prumo, 2012.
- PINA, Maria Cristina Dantas. *Santa Isabel do Paraguassú: cidade, garimpo e escravidão nas Lavras Diamantinas, século XIX*. Orientador: Prof. Dr. Ubiratan Castro de Araújo. 2000. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em História Social, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.
- REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: cia. das Letras, 1996.
- REVEL, Jacques. (org.) *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- RUFFATO, Luiz. *Questão de pele: contos sobre preconceito racial*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- _____. *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Unb, 2007.
- _____. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- SADDI, Rafael. *Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica*. História & Ensino, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010
- SANTOS, Nivalter Aires dos. *O romance de 30: proposta de interpretação a partir das questões da modernização e do Estado*, via literatura. REH. Ano VIII, vol. 8, n. 16, jul./dez. 2021. p. 207-229
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Cultura histórica e aprendizagem histórica*. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014, p. 31-50.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. *As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história*. Antítese. v. 11 n. 22 (2018): v.11, n.22, jul/dez 2018, p. 484-492.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Didática reconstrutivista da história*. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (Org.). *Competências do Pensamento Histórico* Vol. 2. Curitiba: W. A. Editores, 2020.

SCHWARCZ, Lilia M. *Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão*. In. BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia M. (Org.). *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SENNA, Ronaldo de Salles. *Garimpeiros, capangueiros e pedristas: o Jarê nas relações socioculturais da Chapada Diamantina*. In. NEVES, Erivaldo Fagundes. (Org.) *Sertões da Bahia: formação social, desenvolvimento econômico, evolução política e diversidade cultural*. Salvador: Editora Arcádia, 2011.

TERRA, Antonia. *História e dialogismo*. In.: BITTENCOURT, Circe Maria. (Org.) *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar R. *Trabalhar é tá na luta: vida, morada e movimento entre o povo da Iúna, Chapada Diamantina*. 2017. 293 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – e Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

_____. *Alma*. In. VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Doramar ou a Odisseia*. São Paulo: Todavia, 2021.

_____. *Salvar o Fogo*. São Paulo: Todavia, 2023.

VIEIRA, Vera Lúcia Silva; RODRIGUES, Beatriz. *Contar história(s) e despertar (in)visibilidades: reflexões sobre didática da história, literatura e direitos humanos*. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO* (Recife. Online), ISSN: 2525-5649, vol. 39, Jul-Dez, 2021, p. 8-28.

APÊNDICE 1

PROPOSTA DE ATIVIDADE – II UNIDADE

O autor baiano, Itamar Vieira Júnior, é um dos maiores nomes da literatura recente no Brasil. Nesta Unidade faremos a leitura e discutiremos os temas abordados por ele no seu romance “Torto Arado” (2019). O romance foi aclamado pela crítica literária e pelo público como uma das maiores obras recentes e já foi traduzido em mais de vinte países. Premiados com o Jabuti de Romance Literário (2020), o Oceanos (2020) e o Jabuti de Livro Brasileiro Publicado no Exterior (2022), o livro traz uma narrativa riquíssima para pensarmos algumas questões históricas e sociais do nosso país.

Algumas dicas para melhorar a nossa leitura e para que possamos desenvolver a nossa atividade:

- I. Se possível, arranje um caderno menor, exclusivo para fazer essa atividade de leitura e anotações;
- II. Procure o lugar mais tranquilo possível para fazer as leituras, isso ajuda na sua compreensão do texto;
- III. Uma boa leitura exige que sempre estejamos atentos às palavras novas. Caso apareçam palavras que você não conheça, pesquise em dicionários, no *Google*, ou por outros meios e anote o significado no caderno;
- IV. Se possível, pesquise também os nomes de lugares ou referências a rios, regiões, vegetação, animais, que aparecem no texto e também anote no caderno;
- V. Anote suas dúvidas e também o que lhe chamou a atenção em cada capítulo lido, assim, ao final da leitura você terá uma síntese do texto com a sua compreensão e/ou impressão dele; ***ou seja, você vai construir um resumo de cada capítulo lido;***
- VI. Faça uma lista com os personagens que aparecem em cada capítulo e qual o papel deles ao longo da trama;
- VII. Ao final de cada capítulo, anote quais foram as ações desenvolvidas neles e o ambiente onde essas ações se desenrolaram;
- VIII. Converse com os seus colegas para saber o que eles estão achando da leitura e também fale o que você está achando a cada capítulo.

Para esta atividade ***faremos a leitura da primeira parte do livro, intitulada “Fio de corte”***, que é composta por quinze capítulos. Faremos algumas rodas de conversa sobre a leitura e também duas atividades avaliativas escritas, com base no texto. Segue abaixo o cronograma para a atividade:

Do dia 06 de junho ao dia 03 de julho: tempo para a leitura da primeira parte do livro;

Saiba um pouco sobre o autor



Nascido em Salvador, em 1979, Itamar Rangel Vieira Júnior é Graduado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia. Sua ligação com o estado em que nasceu reflete de forma intensa em seu interesse acadêmico, como nos demonstra sua monografia intitulada “A expansão de Salvador: a produção do espaço urbano em uma via metropolitana” (2005) e sua dissertação de mestrado denominada “A valorização imobiliária empreendida pelo Estado e mercado formal de imóveis em Salvador: analisando a avenida paralela” (2007). Na mesma instituição de ensino superior, concluiu também sua tese de doutorado, dessa vez na área de Estudos Étnicos e Africanos, com o nome de “Trabalhar é tá na luta: vida, moradia e movimento entre o povo Iuna” (2017), pesquisa que se volta sobre a formação de comunidades quilombolas no interior do Nordeste brasileiro.

Estreia na literatura em 2012, com o livro de contos “Dias”, vencedor do XI Prêmio Projeto de Arte e Cultura (Bahia). Em 2017, lança o também premiado “A oração do carrasco”, finalista do Prêmio Jabuti do ano seguinte na categoria conto. Além disso, o livro conseguiu o segundo lugar no Prêmio Bunkyo de Literatura 2018 e foi vencedor do Prêmio Humberto de Campos da União Brasileira de Escritores (Seção Rio de Janeiro).

<http://www.letas.ufba.br/literafro/atores>

Dia 04 de julho: Roda de conversa para discussão dos capítulos 1 ao 8;

Dia 11 de julho: Roda de conversa para discussão dos capítulos 9 ao 15;

Dia 18 de julho: Primeira avaliação referente à leitura. Essa será uma avaliação aberta;

Dia 25 de julho: Segunda avaliação referente à leitura. Essa será uma avaliação fechada (“de marcar”);

Nesta atividade serão avaliadas: a compreensão do texto, a capacidade de expressar a sua compreensão, a capacidade de fazer conexões entre o que o texto apresenta e a nossa vida e também a postura de cada um diante da atividade de leitura.

Seguem nas próximas páginas a primeira parte do livro “Torto Arado”.
Qualquer dúvida, procurem o professor.

Boa leitura!

APÊNDICE 2

TORTO ARADO

Rubel

Lá bem longe o cacarejo, junto à voz de minha avó
 Que tanto bem escondia, debaixo da
 Cama o seu
 E o nosso passado eu via, dentro da sua mala o pó
 E a luz de uma faca fria, quase a me cegar os óio

Refletiu, a minha irmã
 Quis sentir o seu sabor
 Bibiana e belonísia desabava nossa avó
 Falou: Te arranco a língua, sem saber que a língua estava em minha mão

Tive que ser sua boca, sua vontade, seu falar
 Mesmo muda me contava, tudo através do olhar
 Meu sangue, minha irmã
 Mas pra gente, como a gente, meu pai
 Me ensinou
 Terra aqui só tem valor se tem trabalho
 E pro dono dessa terra, severo, me ensinou
 Gente aqui não tem valor, só tem trabalho

Pode só casa de barro, de tijolo nem pensar
 Mas severo não aceitava, e sonhava com um lugar
 Onde havia até escola, onde a gente ia estudar
 Onde o povo era dono, até do seu próprio lar
 Muito além de água negra

Se chover, meu pai, não vai
 Sentir frio e se molhar
 Debaixo da terra, como está severo?
 Perguntava ana

Mas não chora, minha mãe
 Que eu vou te cuidar, consolava inácio
 E eu já calejada, que já vi de tudo
 Mas não me acostumo, me desfiz em chuva

Pra penetrar sua boca
 E carregar seu sangue
 Depois que o Sol cair
 Vou cavalgar um corpo
 Volto a cavar a cova
 Torno a usar a faca

Meu cavalo já morreu
E o meu nome se esqueceu
E eu que vi de tudo
Mas não me acostumo
A ver sonhos mortos

Dessa vez não
Dessa vez não
Dessa vez não
Dessa vez não

APÊNDICE 3

1ª ATIVIDADE AVALIATIVA SOBRE A OBRA – JUNTANDO AS PISTAS

Nome da dupla: _____

- 1) Liste os personagens principais da trama e aponte suas características (físicas e/ou de função) dentro da obra.

1ª pista

Nossos pais retornaram da roça e encontraram minha avó desorientada, com nossas cabeças mergulhadas numa tina de água, gritando: “Ela perdeu a língua, ela cortou a língua”. Repetia tanto que, certamente, naqueles primeiros momentos, Zeca Chapéu Grande e Salustiana Nicolau acharam que as duas filhas haviam se mutilado num ritual misterioso que, nas suas crenças, precisaria de muita imaginação para explicar. A tina era uma poça vermelha e nós duas chorávamos. Quanto mais chorávamos abraçadas, querendo pedir desculpas, mais ficava difícil saber quem tinha perdido a língua, quem teria que ir para o hospital a léguas de Água Negra. O gerente da fazenda chegou numa Ford Rural branca e verde para nos conduzir ao hospital. Essa Rural, como chamávamos, servia aos proprietários quando estavam na fazenda, servia a Sutério para os trabalhos como gerente, se deslocando entre a cidade e Água Negra, ou percorrendo as distâncias na própria fazenda, quando não queria fazer a cavalo. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 17)

- 2) Em que época se passa a história do romance? Como você chegou a essa conclusão?

2ª pista



A Rural Willys, popularmente chamada de “Rural”, é um utilitário que foi produzido pela Willys Overland nas décadas de 1950, 1960 e 1970 no Brasil. Na década de 1970, passou a ser produzida pela Ford do Brasil, que comprou a fábrica da Willys em 1967, mantendo inalterados o nome Rural e praticamente todas as características do veículo.

3ª pista

Quem fornece mais informações sobre a existência de um quilombo em Andaraí na primeira metade do século XIX é o cônego Benigno, do IHGB, em sua busca pela cidade perdida. [...]

O relato do Cônego fala de uma área na qual a população das *pequenas povoações limítrofes do Andaray tem sempre temido penetrar, em razão da fama antiga, em que ali dentro há um REINO DE NEGROS, ou QUILOMBO*. Em sua perspectiva, Andaray não seria um quilombo, mas ali teria havido um quilombo. (TOLEDO, 2008, p. 71/72)

4ª pista

O agrupamento de escravos fugidos era chamado de *quilombo* e podia ser composto por um número muito diverso de moradores. Alguns quilombos possuíam milhares de habitantes, como foi o caso do famoso Quilombo dos Palmares, no século XVII. (DANTAS; MATTOS; ABREU, 2012, p. 37)

Ao longo de todo o período de vigência da escravidão no Brasil (1530-1888), existiram diferentes tipos de quilombos. Porém, até o século XVIII, os agrupamentos de escravos fugidos recebiam o nome de *mocambos* – que quer dizer “esconderijos” em ambundo, língua da região de Angola. O termo *quilombo*, que significa “fortaleza ou acampamento militar”, nas línguas bantós, só passou a ser utilizado a partir do século XVIII, e é possível que essa mudança esteja diretamente vinculada à experiência de Palmares, devido à sua magnitude e às dificuldades enfrentadas pelo Estado português em destruí-lo. (DANTAS; MATTOS; ABREU, 2012, p. 37)

- 3) **Caracterize o ambiente onde vivem as personagens do romance.**
- 4) **O ambiente em que vivem esses personagens têm qual importância para a obra?**
- 5) **Quais as práticas religiosas apresentadas no romance? Qual a importância dessa prática dentro da trama?**

5ª pista

Zeca Chapéu Grande se envergonhava de ter que deixar as calças que honravam a sua posição de liderança na fazenda, como pai espiritual, e vestir saias, emprestando seu corpo a uma mulher. Fazia porque era a sua obrigação, compromisso que havia assumido quando se curou da loucura e se fez no santo na casa de João do Lajedo, em Andaraí. Mas se envergonhava, porque a audiência era formada por seus compadres e vizinhos, que muitas vezes conduzia nos trabalhos de mutirão para a fazenda. (VIEIRA JÚNIOR, 2019, p. 63)

6ª pista

É o Jarê um candomblé de caboclo que, a partir de vários elementos formativos, instalou-se, adaptou-se e sofreu transformações dentro do território pesquisado, tendo por núcleo histórico inicial a Região das Lavras – centro da Chapada Diamantina – e, particularmente, duas cidades da sua parte Meridional, Lençóis e Andaraí, pelo menos no sentido de serem considerados os pontos a partir dos quais o Jarê difundiu-se.

Sendo essas duas frentes pioneiras de garimpo, cujas corridas aconteceram desde o fim do século XVIII ou, no máximo, início do século XIX, negros cativos, libertos e livres fizeram parte delas. Por força dessas circunstâncias, as formatações bantu, as ressignificações indígenas e os resquícios e derivações sudanesas marcaram fortemente, mas não de forma equilibrada, a sua face final. Sobre sua identidade formada e formatada no século XIX, passaram a se instalar as aquisições mais surreais e bizarras que identificaram a modernização do século XX. (SENNA, 2011, p. 620)

O Jarê expandiu-se, depois, para Zona Agrícola, onde sofreu transformações maiores. Os agentes do sagrado nesta região, muitos oriundos do catolicismo popular rural, não mais possuíam a memória africana e sofreram influências de outros elementos e em outra época, criando, assim, um Jarê mais dedicado aos rituais de cura, uma ordenação mais sistemática da sua confraria, dentro de um processo mais previsível de escolaridade e uma estrutura mais dinâmica baseada entre mestres e aprendizes. (SENNÁ, 2011, p. 621/622)

- 6) Você conseguiu identificar a cor dos habitantes da comunidade de Água Negra? Aponte qual.**
- 7) A cor da pele faz alguma diferença para o desenvolvimento da obra? Justifique.**
- 8) A condição social das personagens tem alguma coisa a ver com a cor da sua pele? Por quê?**

Obs.: Para melhor formatar o texto, retiramos do arquivo original as linhas que seguem a cada questão e as referências bibliográficas, que incorporamos às referências gerais.

APÊNDICE 4

Como mencionado no último capítulo, disponibilizamos aqui as narrativas produzidas pelas/os alunas/os juntamente com as imagens que lhes serviram de mote.

Observações:

- Muitas imagens se repetem, porque a escolha foi livre e o número de imagens apresentadas foi limitado. Sempre apresentaremos a referência da imagem que aparece primeiro. Caso haja repetições, virão sem legenda;
- Estão organizados na sequência imagem (quando há referência na narrativa), título (quando há), nome do(os) autor(es) e texto;
- Os nomes dos autores estão abreviados em sua letra inicial, nos casos em que as iniciais se repetem, ou utilizamos a inicial do sobrenome junto com a do nome, ou pegamos a primeira sílaba do nome;
- Algumas narrativas não possuem título, então segue apenas as iniciais dos nomes;
- Vários dos trabalhos foram feitos em dupla e as narrativas variam em tamanho, forma e referência às imagens.



“Le départ pour la roca”, Victor Frond, 1961.

TECENDO LIBERDADE

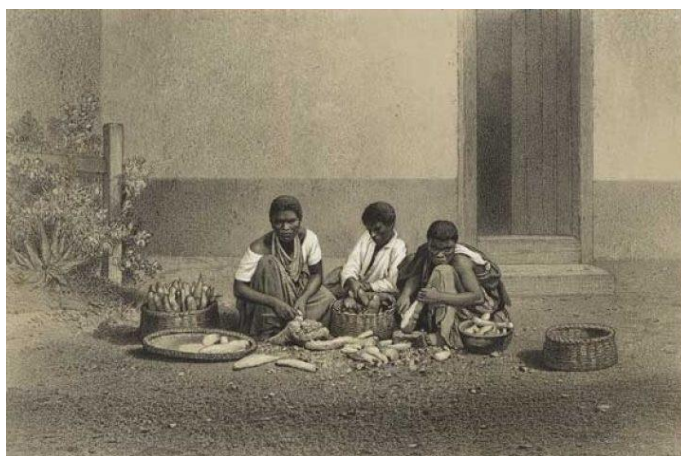
L. e K.

Um grupo de trinta escravos adultos negros viviam em uma fazenda no Brasil colonial, levando alimentos para a plantação e enfrentando a dura realidade da escravidão.

Liderados por João, um sábio escravo, decidem planejar uma fuga em busca da liberdade. Após semanas de preparação, eles se empenham na mata, seguindo as estrelas como guias.

A jornada é árdua, mas com solidariedade e coragem, superam os desafios, encontram outras comunidades de escravos fugitivos e formam uma aliança. Finalmente, chegam a uma vila onde vivem em liberdade e prosperam.

Sua história se torna um exemplo de resistência e inspira outros a lutar por uma sociedade mais justa.



“Éplucheuses de mandioca”, Victor Frond, 1961.

PERSEVERANÇA ALÉM DAS CORRENTES

L. e K.

Nas terras quentes da Bahia, onde o sol queimava as costas curvadas pela servidão, três mulheres escravas enfrentam a tristeza e o tormento diário. À porta da casa da fazenda,

suas mãos calejadas descascam o milho com gestos mecânicos. Olhares vazios escondiam histórias de dor e sofrimento que só elas poderiam compreender.

A expressão desoladora estampada em seus rostos era um reflexo das amargas perdas que haviam enfrentado. Uma delas, Eugênia, chorava em silêncio pela perda de seu filho, que fora chicoteado até a morte por não atingir as metas cruéis do senhor. A lembrança daquele trágico dia estava gravada em sua mente, e o milho que descascavam agora parecia um eco do sacrifício do jovem.

Porém, em meio à opressão, a chama da resistência ainda brilhava. As mulheres encontravam força uma na outra, compartilhando histórias sussurradas e olhares de solidariedade. Cada grão de milho descascado era uma pequena vitória contra a crueldade do sistema que as aprisionava.



IMAGEM 01

A. e R.

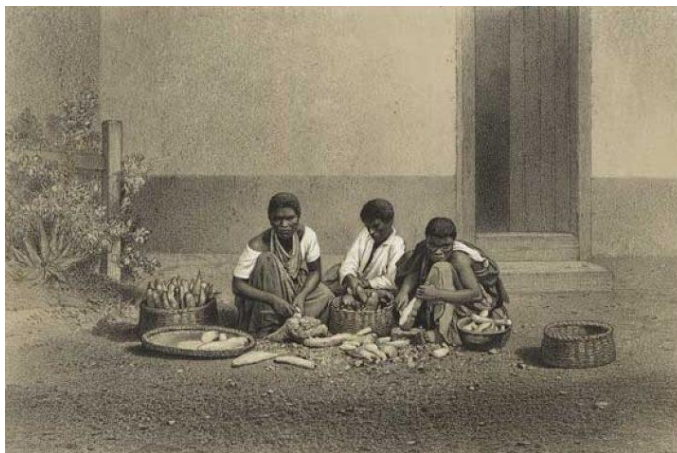
A imagem traz a história da escravidão tendo em vista que a foto é de uma roça de café. Ao observarmos com cautela vemos uma grande porta clássica do século 18. Na imagem, a presença de um homem em pé, que provavelmente é o senhor ou supervisor dos escravos. O diálogo da imagem é inexistente, o que sugere que a foto foi feita com intenção.

As mulheres que estão presentes na imagem provavelmente são casadas com algum dos homens. Em questão de ferramentas, são mostradas imensas varas de pau que deveriam ser para esparramar o café no terreiro para ele secar.

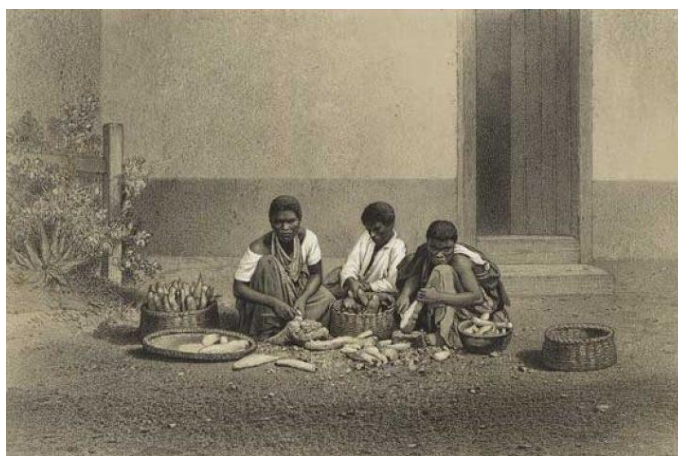


IMAGEM 02*A. e R.*

Mostra um senhor e escravos, homens e mulheres. Os balaios e ferramentas sugerem que são trabalhadores indo para a roça. Dá para notar que o senhor é um homem branco e com roupas claras. Dá para perceber que há diálogo entre eles.

**IMAGEM 05***A. e R.*

São apresentadas três mulheres descascando comidas. As mulheres provavelmente estão falando sobre o que vão fazer. O alimento deve ser milho ou batata.

**AMOR PRISIONEIRO***P. R.*

Em uma fazenda no interior de São Paulo, dois trabalhadores são apaixonados um pelo outro, mas não podem viver esse amor, porque o encarregado da fazenda também é apaixonado pela moça. Ele aproveita do seu cargo para infernizar a vida dos dois.

Em uma tarde de trabalho, ela até lavando roupa no rio e ele passa por ali.

Sebastiana – Oi, Preto. Vem vá me dar um beijo escondido.

Alberto – Melhor não, amor. Se Carlos ver, vai dar merda pra gente.

Carlos – Voltem a trabalhar! Se não, vou descontar do salário de vocês. Ouviram? Vou ter que repetir?

Alberto – Ouvimos sim, senhor!

Sebastiana – Desculpa, Carlos. Não vai se repetir.

Carlos saiu e Alberto e Sebastiana tomaram seu rumo.

No final do dia, depois de terminar na lavoura, Alberto observa Carlos de longe e comenta com seu amigo, João.

Alberto – Esse cara sempre me atrapalha quando tô com minha mulher. Já faz três anos nessa situação, não aguento mais!

João – Ele não deixa ninguém aqui em paz. Também estou de saco cheio desse tal de Carlos.

Eles saem dali cochichando algo baixinho.

Já de noite, Alberto manda João ir avisar Sebastiana que ele vai estar esperando ela, embaixo do umbuzeiro.

João – Sebastiana, Alberto me mandou te avisar que ele está te esperando no lugar de sempre.

Sebastiana – Tá bem. Já estou indo!

Chegando no local:

Alberto – gatinha, tô fazendo um plano pra podermos ficar livres do Carlos.

Sebastiana – Como assim, Alberto? Não faça nada de errado, por favor. Me conte que plano é esse!

Alberto – João e eu vamos fazer uma emboscada pra ele. Já arranjamos uma pistola pra fazer esse serviço.

Sebastiana – Quê? Você tá ficando maluco, caramba?

Alberto – Para de medo, amor. Vai dar tudo certo.

Sebastiana – Já sei que você não vai desistir disso, né?

Alberto – Não vou.

Sebastiana – Só toma cuidado, tá! Isso vai ser amanhã?

Alberto – Não. Vai ser depois de amanhã. Melhor a gente ir embora, amor. Tá ficando tarde. Vou te acompanhar de longe pra não ter risco de algo de ruim acontecer.

Sebastiana – Tá bom, amor. Me dá um beijinho aqui antes de eu ir...

Alberto – Vem cá, sua boba – diz ele rindo.

Durante o caminho de Sebastiana, Alberto nota algo andando lado a lado dela, sem ela nem perceber.

Alberto – que droga é aquela ali? Vou deixar a arma engatilhada.

Carlos – É hoje que essa mulher vai ser minha, querendo ou não!

Carlos pula de dentro do mato e surpreende Sebastiana.

Sebastiana – Meu Deus! O que você quer me seguindo a essas horas? Você tá me deixando com medo.

Carlos – Cala a boca, se não vou cortar sua língua, Sebastiana!

Carlos começa a ficar rodando ao redor dela, deixando impossível dela escapar. Ele a pega pelo cabelo e joga ela no chão.

Sebastiana – me solta, Carlos, por favor, cara! Socorro! Alguém me ajuda!

Alberto percebe a movimentação e já com a mão na arma, diz: “hoje eu vou te passar, desgraçado estuprador!” Mas, ao notar que não dá para atirar por conta da pouca visibilidade,

ele pega uma pedra e corre desesperadamente em direção a eles. Chega por trás de Carlos e acerta. Carlos cai desmaiado.

Alberto – toma, seu infeliz. Ele chegou a fazer alguma coisa contra você, amor? – diz ele, desesperadamente.

Sebastiana – Eu pensei que ele iria me matar. Que bom que você chegou a tempo – diz chorando.

Alberto – Vamos sair daqui antes que ele acorde.

Os dois voltam para os aposentos, cada uma para o seu.

Alberto – fica bem, tá, preta! Enquanto eu estiver vivo, ninguém vai te machucar. Tchau!

Sebastiana – Obrigado por tudo, preto. Amo você. Boa noite.

Carlos acorda de manhã desorientado e se pergunta o que aconteceu.

Carlos – O que aquela meretriz fez comigo? Minha cabeça tá doendo bastante. Ela vai me pagar por isso!

Sebastiana – Queria que ontem tivesse sido um pesadelo! Queria passar o dia chorando, mas como não posso, vou ajudar as meninas a descascar mandioca.

Ao acabar, meio-dia, ela vai para debaixo de uma árvore fazer uma pequena refeição. Alberto estava voltando da roça e a vê de longe.

Alberto – deixa eu olhar bem para ver se aquele infeliz não está por perto. Pelo visto ele não está aqui. Deve ter ido para a cidade.

Alberto vai até Sebastiana perguntar se ela está bem.

Alberto – Oi, preta. Bom dia.

Sebastiana – Oi, meu bem – diz ela com uma cara de tristeza.

Alberto – Não fique tão triste assim, por favor! Decidi que o dia desse cara partir dessa para a melhor é hoje! Já falei com João hoje, ele está se preparando.

Sebastiana – Eu estou com medo. Você sabe que Carlos é um cara perigoso, e ele é muito esperto.

Alberto – fica tranquila. Dessa vez ele não escapa com vida. Preciso ir agora, até amanhã tudo isso vai ter um fim.

Sebastiana – vai lá, preto. Se cuida e até amanhã.

Sebastiana não fala nada, mas sente algo ruim dentro dela. Enquanto isso, Carlos está na cidade. Ele foi arranjar uma arma na mão de ladrões.

Carlos – Qual dessas é mais potente?

Ladrão – Essa com o cano alongado, foi modificada por mim!

Carlos – Eu quero essa!

Ladrão – Vou guardar de uma forma que não seja suspeita.

Carlos compra sua arma e vai embora para a fazenda.

Carlos – É agora que eu fico com aquela mulher. Darei um jeito naquele carrapato!

Quando cai a noite, Alberto chama João e os dois saem em busca de vingar sua mulher.

Alberto – Não faz barulho, João. Se ele nos escutar, nosso plano já era.

João – eu não vou, confia em mim.

Carlos sai na janela pra tomar um ar e percebe ao longe, duas pessoas vindo.

Carlos – que droga é essa? Vou sair da casa e pegar ele de surpresa.

Alberto – João, vai pelo fundo da casa que eu vou entrar pela frente.

João – Ok! Toma cuidado!

Em seus aposentos, Sebastiana pressente algo ruim. João chega ao fundo da casa, mas Carlos estava esperando-o. Carlos o acerta.

Carlos – Achou que ia me roubar, infeliz?

Pow! Pow!

Alberto corre e ao chegar, encontra João.

Alberto – João! O que aconteceu?

João – Aquele maldito me acertou, mano.

Alberto – Você vai ficar bem? – diz chorando.

João – dessa vez não...

Alberto – João! Responde, mano. João!

João não resistiu.

Alberto ao perceber que Carlos havia fugido, vai atrás dele numa perseguição.

Alberto – Olha esse desgraçado ali! Agora chegou a sua vez – diz ele. Isso chega ao fim agora – diz mirando na cabeça de Carlos que está correndo.

Pow! Um tiro e Carlos cai.

De manhã, Sebastiana é acordada por suas colegas que dizem que duas pessoas foram encontradas mortas. Ela corre até o umbuzeiro, na intenção de encontrar Alberto

Sebastiana – Meu Deus, cadê ele? Por que deixei ele ir?! – diz chorando.

Alberto atrás dela diz: “Pensou que eu te deixaria sozinha?”

FIM

C.G. e G.L.

Hoje, no final da tarde, fui obrigado por meu patrão a ir ____ no café. Lá me juntei com meu parceiro, Carlos, que era um nativo da minha cidade e me ajudou muito a sobreviver por aqui. Iniciamos a colheita juntos para adiantar, e assim o trabalho andar mais rápido. No final do dia, os patrões mandam a gente pros quartos, para no outro dia já trabalhar.

Maria ao acordar, bem cedo pela manhã, foi junto com sua amiga, Joana, para o seu trabalho, que era onde viviam e trabalhavam, uma grande fazenda. Logo cedo, elas se juntaram com outras mulheres e alguns homens e começaram a colher feno para seus patrões. No fim do trabalho, tinham poucas horas de descanso e já iam trabalhar de novo.

Após acabar seu tempo de almoço, Luzia e algumas outras mulheres já eram obrigadas a ir trabalhar. Dessa vez, foram obrigadas a descascar mandioca e milho e colocar em grandes balaios, para assim esses produtos serem utilizados por seus patrões – no caso, para se alimentarem. Basicamente essa era a vida de Luzia no seu dia-a-dia: trabalhos forçados e ainda cuidava de seus filhos. Era uma vida sofrida e difícil. Espero que todos que estão escravizados, possam ter uma boa vida no futuro.



E.

Em certo lugar, aonde os brancos estão dominando, tem um casarão onde os negros estão sendo feitos de escravos e logo em cima, tem um dos coronéis observando de cima.

No meio disso tudo, alguns negros conseguem fugir para longe disso tudo. Longe do casarão, eles planejam fazer uma revolução contra o coronel que quase matou eles e seus amigos.



VIDA SEVERINA

C. e Kau.

Cheguei aqui nesse lugar onde os senhores chamam de terra do Brasil. Tenho apenas 25 anos, mas nesses dois anos que cheguei aqui, já tenho histórias de senhores de 70, de tantas coisas que eu vi. Tudo começou quando me tiraram da minha terra. Foi uma viagem longa, de aproximadamente 3 meses, da minha terra pra cá. A partir daí, de quando cheguei aqui, minha vida foi seguir ordens de capatazes. Logo ao amanhecer eles nos colocam para arar o café e o restante dos dias, seguir ordens dos senhores de engenho.



Houve um dia que nós mulheres saímos para capinar uma grande área que logo após iria começar a construção de um grande engenho que nós mesmas iríamos prestar o nosso trabalho. Muita gente esse dia passou mal por conta do sol que estava muito quente.



Após um longo período de trabalho, paramos para preparar o almoço, e foi daí que nos conhecemos melhor. Falei para a moça que estava cozinhando que meu nome era Adimu. Logo trocamos conversa umas com as outras e descobrimos sua origem e de onde cada uma de nós viemos e como chegamos a esse lugar.

ALÉM DA PLANTAÇÃO: SONHOS E RESISTÊNCIA NO INTERIOR

P.H.A.

Na frente da casa, um grupo de trabalhadores negros descansa após um dia exaustivo de labuta nos campos. Dois supervisores brancos observam atentamente enquanto seguram ferramentas agrícolas, simbolizando a dura hierarquia do trabalho.

Entre os trabalhadores, encontram-se três irmãos: Pedro, João e Zezé. Zezé é a mais velha dentre os três, apesar de ainda ser adolescente. Eles compartilham das dificuldades e responsabilidades enfrentadas pelos demais trabalhadores. Além de realizar as tarefas pesadas nos campos, eles também descascam espigas de milho juntos, contribuindo para o sustento da família.

Apesar das adversidades, a comunidade encontra força na presença do mestre de capoeira, Senhor Jacaryp, um sábio de 65 anos. Ele traz consigo a sabedoria e a força da cultura negra, encorajando Pedro, João e Zezé a valorizarem sua herança e a lutarem por justiça em meio a uma realidade injusta.

No cotidiano dessa comunidade, o trabalho nas plantações de café é cansativo e desgastante. Os grãos cobrem o terreiro em frente à casa, refletindo a dependência econômica da cultura cafeeira, mas também revelando a resiliência e a determinação dessas pessoas em busca de uma vida melhor.

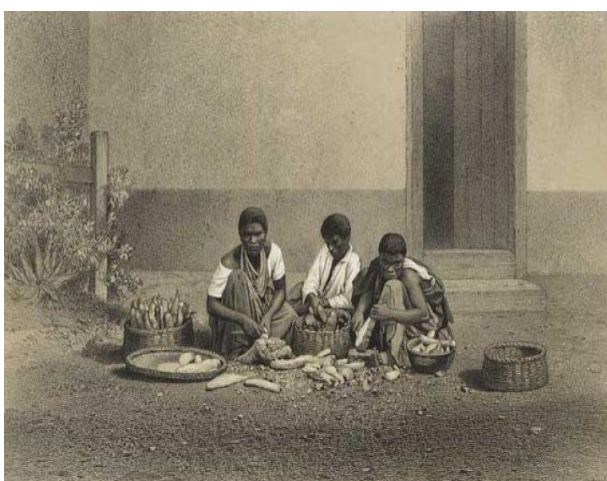
Apesar das dificuldades, Pedro, João e Zezé encontram conforto e apoio uns nos outros. A frente da casa vai além de um local de trabalho, sendo também um espaço onde compartilham momentos de ternura, brincadeiras e sonhos de um futuro diferente. Como adolescentes, aprendem com os mais experientes sobre a importância da união, solidariedade e resistência para enfrentar a injustiça ao seu redor.

Essa narrativa retrata um período marcado por exploração e desigualdade, onde até mesmo os jovens negros são forçados a enfrentar o trabalho árduo nas plantações. É fundamental reconhecer o valor dessa história e trabalhar para construir um presente e um futuro mais justos, onde todos os adolescentes tenham igualdade de oportunidades para estudar, crescer e buscar a felicidade.

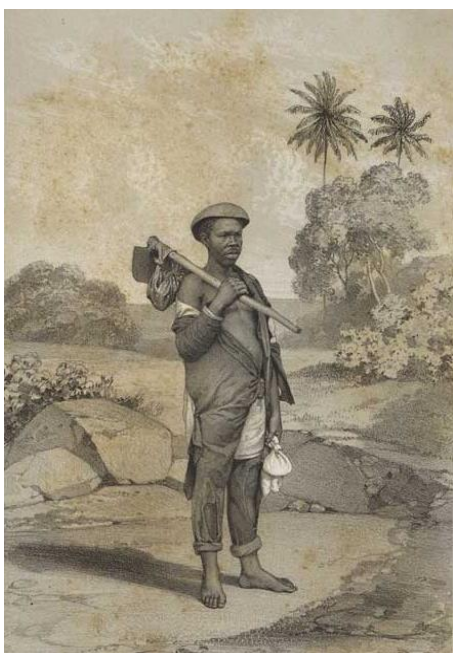
Obs: Todas as três imagens que usei como inspiração para criar minha narrativa se encontram abaixo, irei falar um pouco sobre cada imagem.



(Os trabalhadores descansam após um longo período de trabalho).



(Os três irmãos: Zezé, João e Pedro).



“Travailleur a la roca”, Victor Frond, 1861.

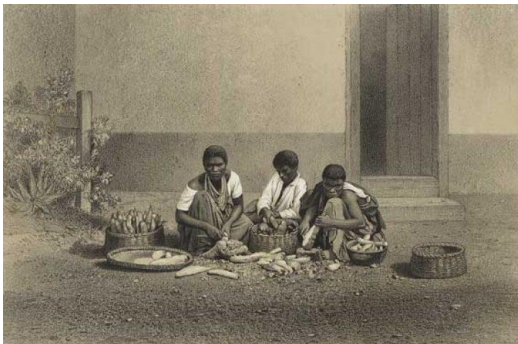
(O senhor Jacaryp o sábio e Guerreiro, fonte de inspiração para todos da comunidade)



PARA ROÇA TAMBÉM

San. e P.H.

Um dia, quatro mulheres decidiram acompanhar os maridos delas e fazer comida para eles na hora da pausa do trabalho. Maria, Jaqueline, Joseane e Lúcia estavam preparando uma sopa com milho e alguns outros legumes. A Jaqueline não estava conseguindo ajudar, porque o filho delas estava chorando muito, mas Maria falou que era tudo bem, pois ele não tinha dormido mais cedo, então Jaqueline tentou fazer ele dormir. Maria estava separando a lenha para pôr no fogo; Joseane estava esquentando a água; e Lúcia estava descascando os legumes. Os maridos chegaram na hora da pausa e comeram a sopa e falaram que estava muito boa.



O LIVRAMENTO

San. e P.H.

Depois de um dia cansativo na roça trabalhando o dia todo, as mulheres queriam tirar uma foto, porque esse dia era o último dia que elas iam ter que trabalhar para os homens brancos das casas-grandes.

Para celebrar esse dia feliz, elas queriam fazer um jantar bem grande com a família toda.



TERREIRO DE CAFÉ

San. e P.H.

No terreiro de café, onde observamos o café que os trabalhadores colheram e está secando para que o dono da roça possa encher os sacos para poder pillar o café para vender. Uma roça de café ajuda pessoas a ter um trabalho e conseguir dinheiro para manter sua família. Uma roça pode trazer bastantes benefícios para o dono e para o trabalhador.



A VIDA NA ROÇA

K.B. e M.H.

Após um longo dia cansativo de trabalho, os homens e mulheres descansam juntos em uma casa que era de dona Maria, amiga de todos na comunidade. Lá os trabalhadores se reúnem para tomar café e conversar sobre o quanto cada um conseguiu colher na roça.

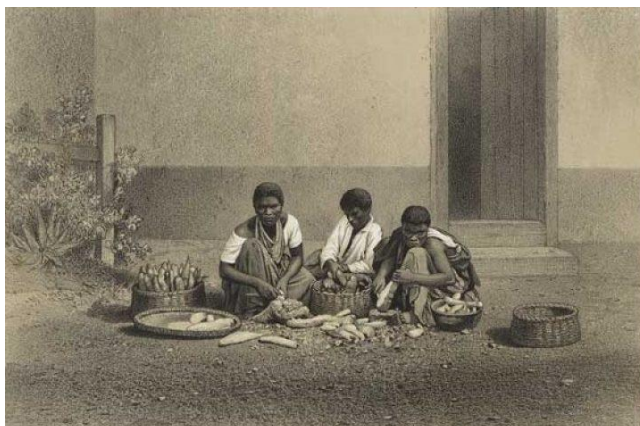
Foi escurecendo e logo cada um foi para sua casa descansar e se preparar para outro dia de trabalho duro.

Enquanto os homens trabalhavam na roça, as mulheres tinham ido buscar os grãos no balaio, pois estavam em falta para o plantio.

Após as mulheres entregarem os grãos para que os homens pudessem plantar na área nova que estavam roçando, elas retornaram a suas casas para preparar a comida de seus maridos e familiares que estavam na roça.

João, que estava na roça trabalhando, adorava mingau de milho, então logo sua esposa e sua filha estavam ralando o milho para fazer o mingau preferido de seu amado.

Quando João chegou da roça, se deparou com a mesa posta e seu delicioso mingau de milho, logo o esperando. No mesmo instante, foi de se perceber o seu sorriso radiante, foi logo dar um abraço nas mulheres de sua vida.



AS TRÊS MULHERES NEGRAS

C.M. e S.C.

Um certo dia, no fundo de uma casa, com detalhes bem antigos, e mais parecido com um casarão de serviços, tinha três mulheres com traços masculinos, negras e com vestimentas velhas.

Elas estavam trabalhando. A função delas era descascar a mandioca, logo após colocaram as mandiocas em uma bandeja.

Essas mulheres encontravam-se fazendo o processo inicial da farinha aparentemente, ou então, para fazer aipim cozido, ou algo do tipo. Provavelmente preparando o de comer para os operários e chefes.

A fisionomia delas era de cansadas, mas não deixavam de trabalhar. Sempre ali fazendo o melhor possível para não levar sermões dos chefes.



O CHEFE E SEUS ESCRAVOS

C.M. e S.C.

Em um dia de sol muito árduo, numa roça com uma grande casa e um terreiro coberto de grãos de café; com homens, mulheres e crianças sentadas no passeio dessa grande casa, todas com fisionomia de cansadas de tanto trabalho... E em pé, na porta desse casarão, o chefe comandando as pessoas que parecem ser negros escravizados.

Em volta dessa grande casa, além dos trabalhadores, tinha seus equipamentos, dentre eles, rodos para mexer o café, enxadas e rastelos.

Conforme a imagem, os trabalhadores estavam descansando após mexer o café e levá-lo para o terreiro, onde todos os grãos secam para passar pelo processo de torra. Até virar pó de café, para o consumo e comercialização.

Aliás, o café era e ainda é uma das fontes maiores e mais fortes de vendas, além de trazer muito lucro aos produtores e principalmente para os comercializadores.



O CASARÃO DE SERVIÇOS

C.M. e S.C.

Em uma mansão, cercada por campos, viviam homens e mulheres que eram forçados a trabalhar como escravos.

O sol abrasador do meio-dia castigara o local enquanto a casa de trabalho permanecia imponente, silenciosa e opressora.

Dentro da casa, alguns homens curvados pesavam meticulosamente os grãos colhidos nos campos, suor escorrendo por seus rostos enquanto realizavam tarefa monótona.

Em outro canto, mulheres de olhares cansados equilibravam balaio cheio de grãos sobre suas cabeças, caminhando com destreza, apesar do peso e da exaustão.



A.L. e Th.

Nessa imagem podemos ter uma ideia balanceada de como era a colheita do café feita por escravos. A colheita era feita manualmente pelos escravos, que, após essa tarefa, colocavam os grãos do café para secar em terreiros. E logo após espalhavam todo o café, para um processo melhor de secagem. Depois de terem feito todo esse processo, foram descansar.



A.L. e Th.

Nessa imagem como dá para perceber, tem uma fila de trabalhadores com mulheres carregando o balaio na cabeça e os homens com a enxada no ombro. Indo para a roça com seus equipamentos adequados. Creio que também tem o chefe da fazenda dando ordens.



“La sieste à la roça”, Victor Frond, 1861.

A.L. e Th.

Nessa imagem dá para perceber que eles já trabalharam, tem os equipamentos no chão e eles sentaram para descansar. Dá para perceber que estavam muito cansados. E pelo jeito, estava muito calor, o terreno estava muito seco.

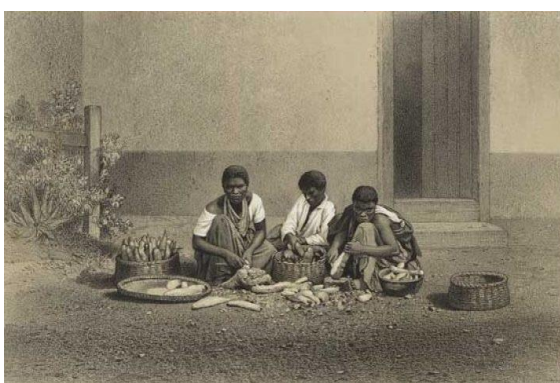
Ma. e Y.

Um homem branco era dono de duas plantações, uma de café e outra de cana-de-açúcar e ele tinha escravos que eram homens e mulheres que trabalhavam nas lavouras de café e nas plantações de cana-de-açúcar. As mulheres, além de trabalhar nas plantações, também cozinhavam na casa do dono da fazenda e os homens trabalhavam na colheita do café e na fabricação do açúcar e...



C.A.

Em um dia de sol nublado, fomos cozinhar, eu, minha mãe, minha avó e minha tia, e por sinal ela estava cansada. Minha avó estava com meu filho e minha tia cansada. Minha mãe como produto na mão e assim terminamos de cozinhar naquele calor.



C.A.

Nós três estávamos descascando e fazendo farinha com a mandioca, enquanto eu e Gabriella Zunnize descascávamos e Antonela raspava.



C.A.

Eu e meus amigos estávamos vindo do trabalho e claro que nós estaríamos seguindo-os, pois, qualquer padrão inadequado, eles nos batiam. Apesar de estarmos em uma quantidade de pessoas, era melhor seguir do que acontecer algo ruim.

APRENDIZAGEM
HISTÓRICA
E O
ROMANCE *TORTO ARADO*

PROPOSTAS DE AULAS-OFICINA

"SOBRE A TERRA HÁ DE VIVER SEMPRE O MAIS BOM"





PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB Mestrado Profissional em Ensino de
História - PROFHISTÓRIA/UESB

ALEX CONCEIÇÃO COSTA



**APRENDIZAGEM HISTÓRICA E O ROMANCE TORTO ARADO –
PROPOSTAS DE AULAS-OFICINA**

Vitória da Conquista – Bahia
Junho/2024



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
ROTEIRO PARA LEITURA DE <i>TORTO ARADO</i>	9
CONCEITOS SUBSTANTIVOS E DE SEGUNDA ORDEM	10
OBSERVAÇÕES:.....	10
AULA-OFICINA 1 – AS IMAGENS DO PASSADO EM NOSSA CABEÇA.....	11
1º PASSO:	11
2º PASSO:	12
AULA-OFICINA 2 – A RESISTÊNCIA NEGRA: OS QUILOMBOS ONTEM E HOJE.....	14
1º PASSO	15
2º PASSO	18
3º PASSO	20
AULA-OFICINA 3 – LEI DE TERRAS DE 1850: O QUE TERRA TEM A VER COM RAÇA?.....	24
1º PASSO	24
2º PASSO	26
3º PASSO	28
AULA OFICINA 4 – CIDADANIA NEGRA NO PÓS-ABOLIÇÃO	32
1º PASSO	32
2º PASSO	34
CONSIDERAÇÕES	36
REFERÊNCIAS.....	38
APÊNDICE.....	42



APRESENTAÇÃO

“Fiquei atenta a tudo o que acontecia, sabia que nada retornaria. Olhei com certo encantamento o tempo caminhando, indomável como um cavalo bravo.”

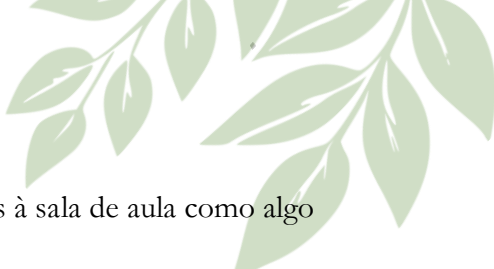
(Fala de Belonísia observando a passagem do tempo, *Torto arado*, p. 195)

Caros professores e professoras,

Tomando como base a perspectiva da Educação Histórica e da Didática da História, a presente proposta tem como intuito dispor um conjunto de aulas onde a dinâmica do aprendizado se fundamente sobre determinadas operações mentais necessárias para a construção do conhecimento histórico, refletindo os métodos próprios da produção do conhecimento da ciência da História. Para tanto, nos baseamos no modelo de Aula-oficina proposto por Isabel Barca (2004). De acordo com esse modelo, alunos e professores assumem um papel ativo no processo de produção do conhecimento. Os alunos são considerados agentes da sua formação e suas ideias prévias e experiências devem ser levadas em conta; ao professor cabe a tarefa de investigador social e organizador de exercícios problematizadores.

Com o objetivo de construir um saber multifacetado, perpassando os saberes de senso comum, científico e epistemológico, em uma relação dinâmica, múltiplos recursos devem ser mobilizados e a avaliação do aprendizado deve ser feita através dos materiais produzidos nas aulas, dos diálogos estabelecidos durante o processo e também dos tradicionais testes escritos.

Sob esta perspectiva, o ensino e a aprendizagem podem ser compreendidos como o processo de desenvolvimento de competências concernentes à cognição histórica (significância, experiência e explicação), partindo das carências e interesses das/os alunas/os em sua vida prática – algo que extrapola os limites de um ensino




de história centrado na transmissão de conteúdos levados à sala de aula como algo pronto e acabado.

Isso também significa que nos posicionamos como produtores de conhecimento e não apenas como reprodutores daquilo que é elaborado no mundo acadêmico. No entanto, vale ressaltar que tal posicionamento e fundamentação da prática docente não visa transformar nossas/os alunas/os em historiadores, mas sim aventar possibilidades para a formação do pensamento histórico.

Seguindo tais pressupostos, as aulas que aqui seguem foram pensadas a partir das experiências que conduzimos em sala de aula com a leitura de Torto arado (2019). O romance de Itamar Vieira Júnior aborda, sob uma perspectiva transdisciplinar, uma série de conceitos substantivos e de segunda ordem referentes à disciplina de história. Focamos preferencialmente na discussão das relações étnico-raciais – um dos temas que mais se sobressaem na trama – para pensar a história do negro no Brasil. Para isso elencamos quatro eixos de discussão: 1) As imagens do passado em nossa cabeça 2) Resistência negra: quilombos ontem e hoje 3) Lei de Terras de 1850: o que terra tem a ver com raça 4) Cidadania negra no pós-Abolição.

Entendemos Torto arado como produto de uma cultura histórica¹ contemporânea que está engajada em combater as discriminações étnico-raciais e sociais, os preconceitos, bem como a segregação tacitamente instituída na sociedade brasileira. A obra literária produz esse efeito ao pôr em evidência sujeitos marginalizados ou excluídos dos espaços de memória e da história “oficial”. Ao pensarmos nisso, é fundamental nos lembrarmos das palavras da historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2020), para quem “a relação entre a cultura histórica e o ensino de história traz consequências para além da dimensão cognitiva, pois aponta questões decisivas em relação às dimensões políticas, as quais são cruciais no

¹ Segundo Carolina Vianna Dantas a “cultura histórica é a ‘relação que uma sociedade mantém com seu passado’, e [...] ela abarca não só a disciplina história. Ou seja, da cultura histórica fazem parte outros saberes e expressões culturais referidas ao passado – como a literatura, a arte, o que se considera como cultura popular, os monumentos e outras tantas possíveis expressões que tenham relações com o tempo. Em DANTAS, Carolina Vianna. Cultura histórica, república e o lugar dos descendentes de africanos na nação. In. ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. (Org.) Cultura Política e Leituras do Passado: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2010. p. 232



processo de seleção e escolhas, canônicas ou não”. Ou seja, nossa escolha é politicamente orientada, pois visa discutir um tema que ainda urge na ordem do dia, partindo da leitura de uma obra que em sua multidimensionalidade deixa clara a postura e as intencionalidades do autor.


Para explorar o romance em uma proposta baseada no modelo de Aula-oficina, foi necessário estabelecer um diálogo entre a narrativa literária e outras fontes, viabilizando a possibilidade de as/os alunas/os desenvolverem uma percepção clara das relações entre um passado compreendido, um presente problematizado e um futuro perspectivado, com base em evidências.

Pensemos um pouco mais sobre o tema perpassará as nossas aulas e como ele se vincula a esta proposta.

O tema que escolhemos: vidas negras importam, a história negra importa!

A história do negro no Brasil é transpassada pela história da exploração do trabalho compulsório, fruto do comércio de africanos escravizados que aconteceu desde os primórdios da colonização da América Portuguesa, da primeira metade do século XVI, até meados do século XIX. Mais de quatro milhões de africanos desembarcaram nos portos brasileiros e esses homens e mulheres foram responsáveis pela construção das riquezas que se concentraram nas mãos de uma elite fundiária ou nas mãos dos comerciantes e da Coroa Portuguesa e de outras nações europeias. A instituição do sistema escravista durou trezentos e cinquenta e oito anos, sendo o Brasil o último país independente da América a aboli-lo, no ano de 1888. Não por acaso, o fim do sistema escravista foi seguido pela proclamação do regime republicano no ano seguinte, tão entranhado estava nas relações políticas e sociais.


O período do pós- Abolição (da última década do século XIX, às primeiras décadas do século XX), bem como o anterior, onde os projetos de abolição foram temas frequentes no Congresso Nacional e na imprensa, foi decisivo para a construção da cidadania da população negra no país. No fim das contas, a Abolição acontecera, mas na lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, a célebre Lei Áurea, nada constava sobre um plano de amparo ou assistência à população negra. Nada que pudesse indicar uma preocupação com a situação dos ex-escravizados e sua



descendência. Apenas foi declarada extinta a escravidão no Brasil desde aquela data e revogadas as disposições em contrário. “Com dois artigos apenas, a lei colocava fim a uma instituição de mais de três séculos” (Albuquerque; Fraga Filho, 2006).

A esse processo de abolição também podemos acrescentar as teorias pseudocientíficas que explicavam a condição social da população negra a partir de pressupostos biológicos. Estas teorias ganharam um sentido prático em uma sociedade que se julgava atrasada em relação ao padrão civilizacional europeu e queria entrar nas vias do progresso. Para os intelectuais que defenderam essa ideia, os responsáveis por essa condição de atraso eram os elementos negros e todos os traços culturais por eles introjetados na sociedade brasileira. “Incapazes de se civilizar”, “selvagens por natureza” e “afeitos a todos os tipos de vícios”, o quanto antes desaparecessem, melhor para o Brasil. Claro que essa visão não foi aceita por unanimidade. No entanto, foi uma tônica que marcou a construção de práticas racistas que cada vez mais marginalizaram a população negra e suas práticas culturais.

Contudo, a população negra não se manteve passiva nesse processo. Demonstrando uma leitura sagaz da situação e expressando seu anseio por se integrar como cidadãos, reivindicou direitos, participou de mobilizações contestatórias no campo e nas cidades e, talvez o mais importante, se organizou para promover suas ações. O resultado de tudo isso é a história de um Movimento Negro que surge após a Abolição e segue numa luta por direitos que duram até os dias de hoje. Uma das conquistas mais recentes das lutas por igualdade racial talvez seja a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino do país. Esta lei foi ainda alterada e enriquecida pela Lei nº 11.645/2008, que inclui também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. O direcionamento do ensino para a reparação dos danos causados à população negra pela história da escravidão tem surtido efeito nos materiais didáticos escolares, mas também podemos observar esse efeito no âmbito da literatura impressa nas últimas décadas. O sucesso editorial dos livros de Itamar Vieira Júnior, do ano de 2019 em diante, são indicadores da urgência dos temas relacionados à questão racial na formação do Brasil. Torto arado tornou-se um best-seller traduzido em mais de vinte países. Em seu enredo o autor constrói uma trama a partir da qual podemos discutir os traços



gerais da herança escravista para a configuração contemporânea da sociedade brasileira – uma sociedade marcada pela concentração fundiária e pela marginalização, exploração e opressão das populações negras após a Abolição.

A centralidade que o autor dá ao conhecimento histórico em seu romance é, certamente, um fator epistemológico fundamental. Sua compreensão do sentido da história pode ser comparada àquela da Didática da História e da Educação Histórica, pois na relação com o seu passado, os personagens do romance têm, de uma maneira geral, a finalidade prática de construir sua identidade individual e coletiva – o que, ao longo da trama, é amplificado a partir do momento em que a comunidade passa a ter contato com perspectivas mais próximas do conhecimento histórico científico.

Como dissemos acima, de acordo com nosso entendimento sobre aprendizagem histórica, a narrativa do romance deve ser cruzada com outras fontes que possibilitem um diálogo conceitual acerca do tema proposto. Selecionamos imagens, músicas, filmes, trechos de textos acadêmicos, notícias de jornais e sites, entrevistas de historiadores, ativistas e do próprio autor de *Torto arado*, que serão objetos de interlocução com o romance. Essa dinâmica dialógica tende a ampliar o repertório conceitual das/os alunas/os, pois exige interpretação e compreensão das fontes, que, por sua vez, são fruto de perspectivas historicamente construídas.

Vejamos agora uma possibilidade de otimizar a nossa atividade de leitura do romance.

ROTEIRO PARA LEITURA DE *TORTO ARADO*

Caros professores e professoras,

As nossas atividades exigem que o professor/a disponibilize um tempo para a leitura da obra. Sugerimos pelo menos quatro semanas. No entanto, isso pode ser adaptado de acordo com as necessidades de cada turma e a disponibilidade de carga horária para tanto.

A breve sinopse contendo informações sobre o autor e sobre *Torto arado*, bem como as dicas que a sucedem, são direcionadas às/aos nossas/os alunas e alunos. Você pode imprimir o roteiro e distribuir antes da leitura, assim como pode adaptá-lo de acordo com as suas necessidades ou simplesmente formular um novo roteiro. O importante é que fique claro que há uma organização e uma objetividade desde a atividade de leitura.

O autor baiano, Itamar Vieira Júnior, é um dos maiores nomes da literatura recente no Brasil. Para esta sequência de atividades faremos a leitura e discutiremos um dos temas abordados por ele no seu romance *Torto arado* (2019). O romance foi aclamado pela crítica literária e pelo público como uma das maiores obras recentes e já foi traduzido em mais de vinte países. Premiado com o Jabuti de Romance Literário (2020), o Oceanos (2020), Jabuti de Livro Brasileiro Publicado no Exterior (2022) e com o *Prêmio Montluc Résistance et Liberté* (2024), o livro traz uma narrativa riquíssima para pensarmos algumas questões históricas e sociais do nosso país.

Algumas dicas para melhorar nossa leitura e desenvolver a nossa atividade:

- I. Se possível, arranje um caderno menor, exclusivo para fazer essa atividade de leitura e anotações;
- II. Procure o lugar mais tranquilo possível para fazer as leituras, isso ajuda na sua compreensão do texto;
- III. Uma boa leitura exige que sempre estejamos atentos às palavras novas. Caso apareçam palavras que você não conheça, pesquise em dicionários, no *Google*, ou por outros meios e anote o significado no caderno;
- IV. Se possível, pesquise também os nomes de lugares ou referências a rios, regiões, vegetação, animais, que aparecem no texto e também anote no caderno;
- V. Anote suas dúvidas e também o que lhe chamou a atenção em cada capítulo lido, assim, ao final da leitura você terá uma síntese do texto com a sua compreensão e/ou impressão dele; **ou seja, você vai construir um resumo de cada capítulo lido;**
- VI. Faça uma lista com os personagens que aparecem em cada capítulo e qual o papel deles ao longo da trama;
- VII. Ao final de cada capítulo, anote quais foram as ações desenvolvidas neles e o ambiente onde essas ações se desenrolaram;
- VIII. Converse com os seus colegas para saber o que eles estão achando da leitura e também fale o que você está achando a cada capítulo.

CONCEITOS SUBSTANTIVOS E DE SEGUNDA ORDEM

Professores e professoras,

Antes de começarmos as orientações das nossas aulas, é importante considerarmos que elas estarão permeadas de conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem, inerentes à formação do pensamento histórico. Para ficar mais claro, “substantivos” são aqueles conceitos que se referem a conteúdos da História, no caso das nossas atividades, “escravidão”, “quilombo/quilombola”, “pós-Abolição”, “resistência negra”, “Movimento negro” etc. Já os conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como por exemplo explicação, interpretação, compreensão, evidenciação, dedução etc. (Lee, 2001).

Sendo assim, todas as aulas buscarão mobilizar tais conceitos – tanto substantivos, quanto de segunda ordem – e a avaliação consistirá na observação do desenvolvimento da capacidade das/os alunas/os de lidar com eles.

OBSERVAÇÕES:

1. Os quadros “Para ajudar a pensar”, são fragmentos de textos que devem ser utilizados junto às turmas no processo de construção do conhecimento histórico;
2. Nos quadros “Para o/a professor/a” indicamos fragmentos que não precisam ser compartilhados com as/os alunas/os. Eles servem como uma orientação para que o professor pense a sua abordagem sobre o tema;
3. A nossa última aula possui um quadro diferente: “Ler, interpretar e produzir”. São textos curtos que servirão de base para a construção de uma redação, portanto devem ser impressos e compartilhados com a turma;
4. As imagens e textos que selecionamos para as aulas serão disponibilizadas em um apêndice com uma formatação para a impressão.

AULA-OFFICINA 1 – AS IMAGENS DO PASSADO EM NOSSA CABEÇA

Após a leitura do romance, nossa primeira atividade terá dois objetivos principais: primeiro servir como investigação dos conhecimentos prévios e das carências de orientação das/os nossas/os alunas/os sobre a história do negro no Brasil – fator essencial de acordo com a proposta da Aula-oficina; em segundo lugar objetivamos estimular a análise e interpretação de fontes históricas imagéticas estabelecendo relações de temporalidade entre elas, a história do negro e da escravidão no Brasil e o romance *Torto arado*.

1º PASSO:

Trabalhando fragmentos de uma imagem



Os três fragmentos de imagens acima serão apresentados à turma (em projeção ou impressas). As/os alunas/os deverão tomar nota das **características físicas**, das **vestimentas** e da **expressão dos personagens** e, a partir disso, deduzir **qual a função social de cada um**, assim como **o período em que a fotografia foi feita**.

Com este procedimento, procuramos exercitar a interpretação e o levantamento de hipóteses a partir dos elementos que compõem os fragmentos.

Importante lembrar que é um exercício também de imaginação, portanto, dar nomes aos personagens ou imaginar situações “extra imagem”, como deduzir de onde vieram ou do que gostavam os personagens retratados, pode ser interessante.

As respostas devem ser registradas no caderno, pois as mudanças de perspectivas em relação à imagem e ao seu conteúdo serão comparadas e avaliadas, tanto pelas/os próprias/os alunas/os, quanto pelo/a professor/a.

2º PASSO:


Para ajudar a pensar

Embora a economia escravista estivesse baseada principalmente na agricultura, os centros urbanos tiveram papel de destaque na utilização de mão-de-obra escrava. Os escravos desempenharam papel fundamental no dia-a-dia das cidades. Os chamados “escravos de ganho” ocupavam-se do transporte de pessoas e mercadorias nas ruas e portos.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. Uma História do Negro no Brasil. Brasília: Fundação Cultura Palmares, 2006.



Senhora na liteira com dois escravos, Salvador, Bahia, c. 1860. Fotógrafo não identificado, Acervo Instituto Moreira Salles.



No segundo momento da nossa aula, apresentaremos tanto o fragmento de texto do quadro “Para ajudar a pensar”, quanto a imagem completa (impressas ou em projeção). É interessante exibi-la inicialmente sem a legenda, para que as/os alunas/os possam pensar um pouco mais sobre o período e o conteúdo representado na imagem.

Após a exibição da imagem (em projeção ou impressa), podemos direcionar algumas perguntas à turma:

1. Ao observar a imagem completa, existe alguma mudança na sua perspectiva sobre os personagens?
2. Quais detalhes acrescentam mais informações à nossa percepção da imagem?
3. O que seria essa peça onde a senhora está sentada? Existe algo parecido na atualidade?

Após as anotações das/os alunas/os e da sua exposição oral, é interessante dialogar com a turma sobre a diversidade de funções atribuídas aos escravizados e sobre as várias relações entre senhores e escravos que podiam se estabelecer dentro do sistema escravista.

Para o/a professor/a

Ao tratarmos da escravidão e das relações entre senhores e escravos, tanto quanto ao tratarmos de qualquer outro tema histórico, lembramos, com Thompson, que as relações históricas são construídas por homens e mulheres num movimento constante, tecidas através de lutas, conflitos, resistências e acomodações, cheias de ambiguidades. Assim, as relações entre senhores e escravos são fruto das ações de senhores e de escravos, enquanto sujeitos históricos, tecidas nas experiências destes homens e mulheres diversos, imersos em uma vasta rede de relações pessoais de dominação e exploração.

LARA, Silvia Hunold. “Blowin’ in the wind: E. P. Thompson e a experiência negra no Brasil. Projeto História, nº 12, São Paulo, PUC-SP, outubro de 1995, p. 43-55.

A **liteira** apresentada na imagem pode ser um ponto de inflexão para que a turma pense nas mudanças históricas a partir de objetos concretos como os meios de transporte.

Nesse momento é possível que a turma já tenha se questionado sobre a relação entre esta atividade e a leitura de *Torto arado*. Mesmo que não tenha, é necessário que façamos a pergunta:

1. Quais as semelhanças e diferenças entre o que nos é apresentado na imagem e o que lemos e interpretamos em *Torto arado*?

Além de causar um choque formal, por se tratarem de duas linguagens distintas, procuramos a partir desse questionamento fazer com que as/os alunas/os observem a presença da questão racial nas duas narrativas, a relação entre a escravidão no século XIX e a história do negro no pós-Abolição (mesmo que algumas/uns venham a tratar de *Torto arado* como uma narrativa do “tempo da escravidão” – o que denota uma carência de orientação temporal e interpretativa a ser levada em consideração no planejamento das próximas aulas) e, por fim, a diferença entre o espaço urbano e o espaço rural (a imagem retrata uma cena urbana do século XIX enquanto *Torto arado* narra uma história em um espaço rural do século XX).


É importante que o/a professor/a tome nota dos resultados da atividade, pois o processo de aprendizagem depende da constante avaliação das perspectivas das/os alunas/os. Além disso, essa atividade indicará pontos fortes e fragilidades do pensamento histórico delas/deles, bem como os interesses ou as abordagens que mais lhes chamam a atenção.

Tempo estimado: 3h/aula.

Recursos: Material impresso e/ou projetor; lousa; pincel para quadro branco.

Avaliação: Tanto a oralidade quanto as observações escritas são objeto de avaliação. É necessário ter em conta que a organização das ideias e o referenciamento temporal denotam o avanço na formação do pensamento histórico.

AULA-OFICINA 2 – A RESISTÊNCIA NEGRA: OS QUILOMBOS ONTEM E HOJE



Quilombo é um dos conceitos centrais na trama de *Torto arado*, mesmo que só venha ser mencionado no avançar da narrativa.

Após tratarmos na aula anterior de características relativas ao espaço e ao tempo em que se passa a narrativa, nos dedicaremos à definição de *quilombo*, bem como a sua ressignificação após a Abolição da escravatura. Para isso cruzaremos alguns documentos de formatos e conteúdos distintos acerca do mesmo tema.

Professor/a, é importante lembrar que os conhecimentos prévios, bem como as carências de orientação apresentadas pelas/os alunas/os nas nossas primeiras aulas devem ser sempre levadas em consideração. Isso significa que ao partirmos para esse segundo eixo, devemos buscar meios de adaptá-lo às especificidades da turma em que trabalhamos.

1º PASSO

Para ajudar a pensar /1

Meu irmão insistiu no assunto, apesar de evitar falar na frente de nosso pai. Vivia com Severo para cima e para baixo, entre um trabalho e outro, para ganhar a atenção dos moradores. “Não podemos mais viver assim. Temos direito à terra. Somos quilombolas.” Era um desejo de liberdade que crescia e ocupava quase tudo o que fazíamos.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019. p. 187

Para ajudar a pensar /2

Já no final do século XVIII, em 1796, os quilombolas do Orobó, no atual município de Itaberaba, Tupim, atual Boa Vista do Tupim, e Andaraí, homônimo da atual Andaraí, foram denunciados pelos fazendeiros locais como responsáveis por roubo de gado e desacato às mulheres casadas e donzelas. O então Governador, D. Fernando José de Portugal e Castro, ordenou a destruição dos citados quilombos, o que teria acontecido, segundo os documentos, no ano seguinte. Nos relatos militares constam terem sido encontradas plantações de mandioca, inhame, arroz, cana-de-açúcar e frutas e que treze pessoas teriam sido presas, sendo que a maior parte dos moradores conseguiu evadir.

Adaptado de <http://escolas.educacao.ba.gov.br/comunidades-quilombolas> acesso em 09 de junho de 2024.

Os dois fragmentos dos quadros “Para ajudar a pensar” serão apresentados à turma (recomendamos que seja impresso). Após fazer a leitura dos dois textos, proporemos às/aos alunas/os que os expliquem e apontem os pontos em comum entre um e outro. Caso ninguém toque no assunto em suas exposições, é importante perguntar:

1. Os dois textos tratam de quilombos/quilombola no mesmo sentido? É necessário que justifiquem.

O questionamento, assim como a apresentação dos fragmentos, tem como objetivo estimular a turma a pensar na distância temporal entre a narrativa de *Torto arado* (últimas décadas do século XX) e a assertiva apresentada no segundo texto (final do século XVIII para início do XIX). A problematização deve girar, portanto, em torno da permanência do termo quilombo/quilombola e na ampliação do seu conteúdo.

Novamente é importante que as/os alunas/os registrem suas respostas no caderno e que o/a professor/a também faça suas anotações.

Talvez seja necessário em algum momento desta aula tecer algumas palavras sobre as múltiplas formas de resistência que a população negra impôs ao sistema escravista. Para tanto, destacamos alguns trechos de suporte:

Para o/a professor/a

Os escravos não foram vítimas nem heróis o tempo todo, se situando na sua maioria e a maior parte do tempo numa zona de indefinição entre um e outro polo. O escravo aparentemente acomodado e até submisso de um dia podia tornar-se o rebelde do dia seguinte, a depender da oportunidade e das circunstâncias. Vencido no campo de batalha, o rebelde retornava ao trabalho disciplinado dos campos de cana ou café e a partir dali forcejava os limites da escravidão em negociações sem fim, às vezes bem, às vezes malsucedidas. Tais negociações, por outro lado, nada tiveram a ver com a vigência de relações harmoniosas, para alguns autores até idílicas, entre escravo e senhor. Só sugerimos que, ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos. Essa abordagem que vê a escravidão sobretudo da perspectiva do escravo, um escravo real, não reificado nem mitificado, só muito recentemente vem ganhando corpo na historiografia brasileira.

[...]

As reivindicações, e mesmo a luta dos escravos nos engenhos ou fazendas, não se esgotavam na defesa de padrões materiais de vida, mas incluíam, no mesmo passo, a

defesa de uma vida espiritual e lúdica autônoma. Ao lado de demandas por terra e melhores condições de trabalho, os rebeldes do engenho Santana, na Bahia, também exigiam o direito de poderem “cantar, folgar e brincar” sem consentimento prévio do feitor. Numa outra ocasião, em 1828, os escravos e libertos de um terreiro de candomblé na periferia da cidade da Bahia protestaram, usando as vias legais do sistema, contra a invasão e depredação de seu templo pela polícia. [...] esses filhos-de-santo não se intimidaram diante do arrogante juiz de paz da freguesia e não se acanharam em levar sua queixa à maior autoridade da província. Fazendo alianças com libertos, crioulos e mesmo brancos, ou procurando esconder-se atrás das costas largas de seus senhores, os escravos afirmavam seu direito de tocar, dançar, cantar e brincar em homenagem a seus deuses, sem a intromissão da polícia.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

Para o/a professor/a

Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente. Aqui também a lista é longa e conhecida. Houve, no entanto, um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão – e de outras formas de trabalho forçado. Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos. A fuga nem sempre levava à formação desses grupos, é importante lembrar. Ela podia ser individual ou até grupal, mas os escravos terminavam procurando se diluir no anonimato da massa escrava e de negros livres. Nesses casos, o destino podia ser as cidades, onde não se estranhava a circulação de homens e mulheres de vários matizes raciais, que vieram a formar setores consideráveis, em muitas regiões até majoritários, da população livre.

A fuga que levava à formação de grupos de escravos fugidos, aos quais frequentemente se associavam outras personagens sociais, aconteceu nas Américas onde vicejou a escravidão. Tinha nomes diferentes: na América espanhola, *palenques*, *cumbes* etc.; na inglesa, *marrons*; na francesa, *grand marronage* (para diferenciar da *petit marronage*, fuga individual, em geral temporária). No Brasil esses grupos eram chamados principalmente *quilombos* e *mocambos* e seus membros, *quilombolas*, *calhambolas* ou *mocambeiros*.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. *Introdução*. In. REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. (org.) *Liberdade por um Fio: história dos quilombos do Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

Em nossas experiências com *Torto arado* em sala de aula, percebemos a permanência de uma visão ainda muito simplista da relação entre senhores e escravizados, assim como da resistência negra. A literatura acadêmica que trata do assunto passou por profundas transformações a partir das décadas de 1980 e 1990. Por isso os autores apresentados como suporte para o/a professor/a, bem como

alguns dos fragmentos a serem discutidos diretamente com a turma, são de uma perspectiva que pode ser chamada de Nova Historiografia da Escravidão.

2º PASSO

O próximo momento da nossa aula será de audição da canção *Antigamente quilombos, hoje periferia* do grupo de Rap paulista, Z'África Brasil.

Antigamente quilombos hoje periferias

Z'África Brasil

A que sentido flores prometeram um mundo novo?
Favela viela morro tem de tudo um pouco,
Tentam alterar o DNA da maioria.
Rei Zumbi! Antigamente Quilombos Hoje Periferia!
Levante as caravelas aqui não daremos tréguas não, não
Então que venha a guerra
Zulu Z'África Zumbi aqui não daremos tréguas não, não
Então que venha a guerra

Sempre a mil aqui Z'África Brasil
Pra quem fingiu que não viu a cultura resistiu
Num faroeste de caboclos revolucionários
É o Z Zumbi que Zumbazido Zuabido Zumbizado
A lei da rua quem faz é você no proceder
Querer é poder, atitude é viver
Hoje centuplicarei o meu valor
Eliminando a dor que afeta o meu interior
Querem nos destruir, mas não vão conseguir
Se aumentam a dosagem, mas iremos resistir
Evoluir não se iludir com inimigo
Que transforma cidadão em bandido, perito em latrocínio.
Os hereditários sempre tiveram seus planos
Ao lado de uma par de dólar furado e falso e se encantam
É cadeira de balanço ou é cadeira elétrica
Gatilhos tiros na favela e o sangue escorre na viela
Um dia sonhei que um campinho da quebrada era uma fábrica da Taurus
Ainda bem que era um sonho e ai fiquei um pouco aliviado
Mas algo em meu pensamento dizia pra mim
Porra! Se na periferia ninguém fabrica arma
quem abastece isso aqui?
O sistema não está do lado da maioria
Já estive por aqui sei lá quantas vidas e continua a covardia,
Esquenta não, somos madeira que cupim não rói, a gente supera
todas as drogas e as armas que estão aqui
devolveremos em guerra!

(Refrão)

Mundo abominado desorientado não seja um mini-game manipulado

Ignorando a ação do sistema, mas por outro lado
Faça sua Taboca, levante sua Paliçada
Prepare-se, não acredite em contos de fardas
A fumaça é o veneno que destrói as flores
A visão do mundo em diversos fatores subjugado à valores
Consumem a essência em troca a sobrevivência
Assim espalham a doença, a fé, e a crença
E o povo lamenta tantos destroços tanta perda
Fio de quinhentos volts em muitas consciências.
Vejam: úlcera de ozônio, pânico da atmosfera
As coisas não estão nada belas, SOS planeta terra
Acredite à milhões de anos o poder impera, o oprimido resiste
e o opressor insiste na guerra,
Refúgio. Ver nuvem negra brilhar sistema o alvo certo
O mal aplicado diante de princípios morais lamentos, levantamentos
Históricos monumentos
Carne e osso meu corpo não é blindado seu peito
Biografia plano real
Agora nos encontramos mau excelentíssimo senhor presidente
do território nacional
Do sistema escudo, guerrilheiros do mundo duque 13 blefou
Zumbi, o redentor, agora o jogo virou, quilombos guerreou, periferia acordou
Cansamos de promessas, volta pro mato capitão
pois já estamos em guerra!

(Refrão)

Medito a ação, hino da redenção
Os deuses encorajaram as almas dos fortes a não se perder a ilusão, hé
Na sombra do otário que se esconde o mané, hé
Na hora que o bicho pega que a gente vê qual é que é
evite atrazalado, tem pangaré que não vale um prato
Aqui é lobo do mato, tem xerife assustado com o cavaleiro solitário
Abre-te sésamo, mim não gosta de cara pálida
acham que sabem tudo mas na verdade não sabem nada
Controlam as doenças, controlam dinheiro,
Controlam cartéis, controlam os puteiros
Modificam o ar, criam cérebros atômicos
É o pai de família na porta do bar, enquanto o filho está matando
Sugam da terra injetam no próprio homem
Alteram a natureza, Óleo no mar, fogo no monge
Jardins do éden, as flores têm cheiro de morte
Olhe o seu próprio COQUETEL MOLOTOV!



Antigamente quilombos,
hoje periferia – Z'África
Brasil

[https://www.youtube.com/
watch?v=mVwR23nFd0U&
t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=mVwR23nFd0U&t=1s)

Gravadora: Elemental, EP,
4:51min, 2002.



É importante que a audição seja feita juntamente com a leitura da letra. Após audição/leitura, é sempre bom questionar as/os alunas/os sobre o que acharam do ritmo e da letra. Depois é necessário pensar no sentido que o grupo de Rap atribui para o conceito de quilombo e quais semelhanças ou diferenças podem ser apontadas entre esse sentido e aquele do romance *Torto arado* e do trecho apresentado no primeiro momento.

Talvez a interpretação de alguns versos da canção possa ajudar:

1. O que o grupo quer dizer nos versos a seguir?
 - a) “[...] prometeram um mundo novo?”
 - b) “Tentam alterar o DNA da maioria.”
 - c) “Antigamente Quilombos Hoje Periferia!”
 - d) “Levante as caravelas aqui não daremos tréguas, não”
 - e) “[...] a cultura resistiu [...]”
 - f) “Querem nos destruir, mas não vão conseguir / Se aumentam a dosagem, mas iremos resistir”
 - g) “Faça sua Taboca, levante sua Paliçada / Prepare-se, não acredite em contos de fadas”
 - h) “o oprimido resiste e o opressor insisti na guerra”
 - i) “volta pro mato capitão / pois já estamos em guerra!”

É interessante que a atividade oral seja sempre precedida ou sucedida pelo registro das observações, tanto do/a professor/a, quando da turma.

3º PASSO

Agora, para completar nossos documentos de narrativas que tratam sobre *quilombos/quilombolas*, veremos um fragmento do jornal *A Aurora Fluminense*, de 1833, da província do Rio de Janeiro. Pediremos que as/os alunas/os façam uma análise e interpretação crítica do texto que é exposto no jornal e depois responda às questões do quadro *perguntando ao documento*.


Perguntando ao documento

1. Qual o tema central da notícia e o que podemos compreender a partir da sua leitura?
2. Quem produziu o texto, os quilombolas ou os representantes dos interesses dos senhores escravistas? Explique como você chegou a essa conclusão.
3. Quais características dos *quilombos* podemos levantar a partir da leitura?

— Sendo-nos remettidas algumas informações acerca de certos quilombos mais notáveis que existem no nosso reconcavo, tivemos por util a sua publicação, a fim de que chegando aos ouvidos das authorities respectivas, dem estas as providencias, que couberem nas suas forcas. He preciso acabar com estes depositos de gente fugida, aonde daqui a algum tempo podem hir buscar guarida os nossos caramurus.

Ao lado direito do rio *Guapi*, e á esquerda do *Guarahy*, 800 braças pouco mais ou menos afastado da costa do mar, em lugar cheio de atoleiros, existe á annos hum quilombo de negros fugidos, que segundo affirmão, tem mais de 60, e que todos os dias vai em augmento numerico. Entre o mesmo rio *Guarahy* e o de *Macacu*, em o lugar chamado *Samagus*, ha outro esconderijo aonde estão tambem muitos quilombollas, e tem o coito servido até para depozito de negros furtados, vindos da cidade: são dalli conduzidos para Serra acima e vendidos pelos conductores: costumão os quilombollas sahir de noite em canoas a roubar, e estragar as roças de milho e mandiôca, a attacar as embarcações que atravessão aquelles rios, e a cometer assassínios na gente que encontrão, como por varias vezes tem acontecido, e ainda a poucos dias succedeo. Estes insultos tem chegado a tal ponto que as embarcações andão armadas para se defenderem das aggressões usuacs. A' entrada do rio *Iguassu* tambem do lado direito, ha outro quilombo, contendo igual numero de escravos fugidos que se correspondem com os de *Guapi* e *Macacu*. Algumas vezes se tem dado nestes quilombos; mas ou seja que as expedições por mal dirigidas se

tornassem infrutíferas, ou que divulgadas, recebessem os negros a noticia, nenhum proveito dahi se ha colhido encontrando-se só os ranchos de palhas que usão destruir com fogo, mas que passados 15 dias, são de novo construidos e habitados pelos quilombollas. Para se extinguirem estes quilombos, he necessario attacar todos, no mesmo dia e hora, com bastante gente para se fazer hum cerco completo: os capitães do matto e pedestres devem acommettê-los de maneira que á porporção que se aproximarem dos quilombos, o cerco se vá estreitando de todos os lados; nos rios deve haver pequenas embarcações a pouca distancia humas das outras, para agarrar os negros que quizerem passar a nado. A destruição completa destes coitos de quilombollas não deve ser indifferente: he antes mui necessaria, e interessa ao bem geral daquelles povos. Não he tambem operaçãõ muito difficil ou dispendiosa: os capitães do matto e pedestres, serãõ coadjuvados nos lugares pelos *Guardas Nacionaes*, e por outros muitos cidadãos, que por certo se prestarãõ de boa vontade; pois o interesse proprio os deve mover a isso. E se se não tomarem algumas providencias, dentro em pouco tempo, o numero dos quilombollas chegará a ser tal, que ataquem as povoações e tornem intransitaveis aquelles lugares. Tristes consequencias do desleixo que he necessario atalhar quanto antes! As authorities territoriaes parecem existir em hum profundo somno, a semelhante respeito, e só ordens do Governo bem terminantes e acertadas conseguiraõ que se extingaõ de huma vez aquelles ajuntamentos de miseraveis que a mesma necessidade obriga a serem ladrões e malfeitoses. Por não se acudir ao mal, logo no começo, sabe-se quanto deo que fazer hum quilombo de negros em Pernambuco, depois de acabada a guerra com os *Hollandezes*, e os embarcações em que hoje se vêm os colonos *Inglezes* da *Jamaica*, com os seus escravos fugidos, amontados, e contra quem se precisa ter sempre em actividade tropas regulares.



É importante não nos esquecermos de que as fontes estão dialogando entre si e isso deve ser reforçado na orientação do/a professor/a:

1º - O trecho de *Torto arado*, onde Zezé fala sobre a condição de quilombola da sua comunidade demonstra um sentido prático do conceito histórico que está ligado às reivindicações contemporâneas pelo direito à terra. Nesse caso o conceito de quilombo foi redimensionado, abarcando as comunidades negras formadas no processo de movimentações após a Abolição e não somente aquelas que viriam da formação de comunidades de escravizados fugidos;

2º - No segundo documento vemos um texto que fala da existência de quilombos na Chapada Diamantina do final do século XVIII, na mesma região onde a trama de *Torto arado* se desenvolve, e aponta para o olhar que a sociedade escravista lançava para estas comunidades, além de indicar algumas das atividades econômicas dos quilombolas. Diferente do primeiro documento, o quilombo aqui é uma comunidade escravizados fugidos que causa transtornos à ordem escravista;

3º - A letra da canção de Z'África Brasil faz uma conexão direta e simbólica entre presente e passado ao tratar as periferias como *quilombos*. Seu intuito é o de ressignificar esse conceito para representar a resistência e a postura aguerrida daqueles que ainda hoje são oprimidos nas periferias. Notamos na narrativa muitas características da cultura urbana – o Rap é parte dela;

4º - O texto do *A Aurora Fluminense* é um apelo às autoridades para que tomem providências quanto à existência de diversas comunidades quilombolas nos entornos da cidade do Rio de Janeiro. Para argumentar, o autor acaba dando várias pistas sobre as características dos quilombos, ainda que devamos sempre manter o olhar crítico por se tratar de um texto com o objetivo bem claro de convencer àquelas autoridades;

Como podemos perceber, são quatro narrativas que tem como tema central o conceito histórico de *quilombo/quilombola* e o aborda sob olhares distintos. Além disso as temporalidades são diversas. Esse diálogo entre as fontes deve ser

sempre ressaltado para que não se perca de vista a dinâmica que impulsiona a formação do pensamento histórico.

Para fechar essa atividade, um último documento e uma última sugestão de abordagem:

Para ajudar a pensar

Contemporaneamente [...] o termo Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio.

Adaptação, em <https://www.archdaily.com.br/br/924577/dicionario-iphan-do-patrimonio-cultural-o-que-e-um-quilombo> acesso em 09 de junho de 2024.

A sugestão é que nos detenhamos em uma explicação mais detalhada desse fragmento, esclarecendo termos e expressões como “resíduos arqueológicos”, “homogênea” ou “insurrecionais” (e outros que venham a causar dúvida), para, daí então, partir para a seguinte atividade:

1. Com qual dos textos anteriores essa definição de *quilombo* melhor se identifica? É necessário justificar a escolha.

A atividade deve ser registrada no caderno e o/a professor/a deve tomar nota dos comentários e talvez das reações “inusitadas”.

Tempo estimado: 4h/aula.

Recursos: Material impresso e/ou projetor; aparelho de reprodução de áudio; lousa; pincel para quadro branco.

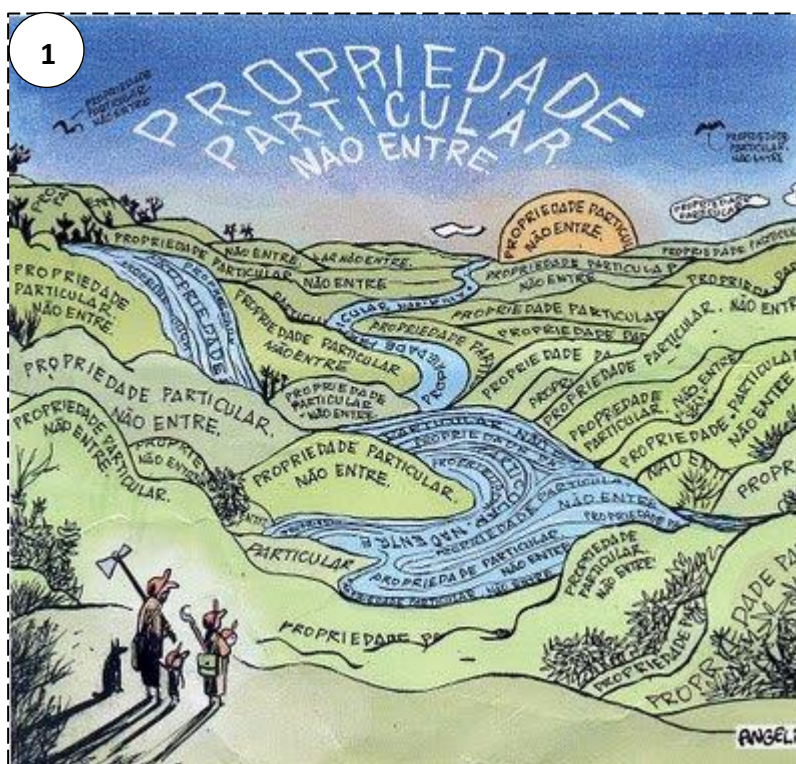
Avaliação: Nesta atividade devemos levar em conta a oralidade, mas também foram feitas algumas atividades com questões bem direcionadas, portanto, o conjunto deve ser levado em consideração na avaliação. Novamente, a organização das ideias é um ponto importante, principalmente na apresentação do entendimento, mas também é preciso observar a relação estabelecida entre os diferentes documentos utilizados.

AULA-OFICINA 3 – LEI DE TERRAS DE 1850: O QUE TERRA TEM A VER COM RAÇA?

A nossa terceira atividade está diretamente ligada às discussões tratadas nas aulas anteriores, por isso é sempre interessante relembrar as fontes já apresentadas e procurar conexões entre as que serão apresentadas e aquelas.

1º PASSO

Para começar nossa discussão, vejamos duas *charges* do desenhista Angeli:





As imagens serão apresentadas à turma (impressas ou por projeção) e a primeira atividade será descrevê-las. Após a descrição, perguntar à turma qual mensagem o artista quis transmitir ao espectador nas duas *charges*. Lembrando sempre que as *charges* geralmente são obras artísticas que, com relativa simplicidade, produzem humor através de tiradas sarcásticas e irônicas. Também é interessante saber se as/os alunas/os conseguem perceber um diálogo entre as duas obras.

Depois das considerações da turma sobre as duas *charges*, talvez alguém já tenha se lembrado da situação da família de Bibiana e Belonísia, mas, e qualquer forma, é interessante apresentar o seguinte fragmento do romance:

Para ajudar a pensar

Os herdeiros da família Peixoto envelheceram, e os seus filhos e netos não queriam continuar com a propriedade Água Negra. Os mais velhos nos conheciam, mas os mais novos nem sabiam quem éramos, embora não tivessem dúvida de que se tratava de um problema para seus negócios. Foi com as casas de barro e nossos corpos como mobília que venderam a terra a um casal com dois filhos.

Para estabelecer uma relação entre a narrativa de Belonísia e as *charges*, talvez seja interessante perguntar:

1. Quais elementos se repetem em ambas as narrativas (imagéticas e literária)?
2. Esses elementos são vistos sob a perspectiva de quem? A diferença de perspectiva altera o que é dito? Por quê?

As questões pretendem levar a turma a pensar na concentração fundiária e no seu caráter hereditário na história do Brasil. As perspectivas apresentadas nas duas *charges* e no trecho são distintas: a *charge* 1 tem como personagens uma família que encara a propriedade privada e o título diz “Propriedade particular. Não entre.”, mas a propriedade se estende por todo horizonte, o que indica exclusão a partir da concentração de terras; na *charge* 2 a ironia se estabelece entre o título, “terra para todos”, e a cena, que mostra um latifundiário olhando para as terras dos seus antepassados – ou seja, terras para todos de uma mesma família; no trecho de *Torto arado*, a perspectiva é de Belonísia, uma moradora de uma propriedade que é fruto da concentração histórica de terras no Brasil, evidenciada no começo, quando ela fala sobre as gerações de proprietários.

Outras passagens do romance podem ser trazidas à tona nessa discussão. Como sugerido no título, nossa aula pretende pensar em fatores históricos que determinaram a concentração de terras no país (como a Lei de Terras de 1850) e em quais são as implicações disso para as nossas relações étnico-raciais.

2º PASSO

No segundo momento da nossa aula, acrescentaremos mais informações através de um fragmento de texto, que faz uma consideração sobre a Lei de Terras de 1850:

Para ajudar a pensar

Não foi por acaso que a Lei de Terras nasceu em 1850. Duas semanas antes de ela entrar em vigor, outra norma histórica havia sido assinada por dom Pedro II: a Lei Eusébio de Queirós. Foi a primeira das leis abolicionistas. Por meio dela, o Brasil, pressionado pela Grã-Bretanha, proibiu a entrada de novos escravos africanos no território nacional. Embarcações britânicas passaram a interceptar navios negreiros no Oceano Atlântico e confiscar a carga humana.

Os latifundiários entenderam que a escravidão, mais cedo ou mais tarde, chegaria ao fim e que os seus cafezais corriam o risco de ficar sem mão de obra. A Lei de Terras eliminaria esse risco. Uma vez tornadas ilegais a invasão e a ocupação da zona rural, tanto os ex-escravos quanto os imigrantes pobres europeus ficariam impedidos de ter suas próprias terras, ainda que pequenas, e naturalmente se transformariam em trabalhadores abundantes e baratos para os latifúndios.

Fonte: Agência Senado

Em <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-170-anos-lei-de-terras-desprezou-camponeses-e-oficializou-apoio-do-brasil-aos-latifundios> acesso 09 de junho de 2024.

Após apresentar esse trecho, certamente surgirão dúvidas a respeito do que trata a Lei de Terras de 1850, bem como do que foi a Lei Eusébio de Queiroz. Portanto, o diálogo do professor com a turma será fundamental para apresentar alguns dos termos das Leis. Recomendamos que o/a professor/a faça a leitura do texto que referencia o quadro “Para ajudar a pensar” acima, bem como uma leitura das Leis nº 601/1850 e nº 581/1850, na íntegra.

Após esse diálogo, é necessário questionar à turma:

1. Por que o texto evidencia a relação entre as leis Eusébio de Queiroz e de Terras aprovadas no mesmo ano?

2. O que isso (a relação entre as duas leis) tem a ver com as lutas por reconhecimento das terras dos remanescentes de quilombos, como a comunidade de Água Negra?

As respostas a tais questões devem ser anotadas pelas/os alunas/os e o/a professor/a deve observar a forma como a turma relaciona presente/passado. Um dos intuitos do trabalho com as fontes é fazer com que a percepção do vínculo entre as dimensões temporais seja mobilizada e acrescente ao processo de formação do pensamento histórico.

3º PASSO

Para expandir nossa visão sobre as questões que envolvem a concentração de terras e as questões raciais no Brasil, lançaremos mão agora de um recurso audiovisual. O vídeo produzido pela Folha de São Paulo faz parte de uma série que apresenta os Quilombos do Brasil. O vídeo selecionado narra um pouco da história do quilombo do Sacopã, um quilombo urbano na Zona Sul do Rio de Janeiro.



Click na imagem para acessar o link. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0Zb4ScmVa4Q>.

Acesso 10 de jun. 2024.

Após assistir o vídeo, distribuiremos cópias impressas (individual ou em dupla) do próximo quadro “Para ajudar a pensar”, para a turma. É uma notícia sobre as investigações do assassinato da vereadora Marielle Franco.

Para ajudar a pensar




Caso Marielle: motivação do crime tem a ver com expansão territorial de milícia no Rio, aponta PF

Irmãos Domingos Brazão e Chiquinho Brazão foram presos neste domingo (24), suspeitos de serem os mandantes, junto com Rivaldo Barbosa, ex-chefe da Polícia Civil do RJ.

Por Lucas Von Seehausen, g1 Rio e TV Globo

24/03/2024 07h23 Atualizado há 2 meses





Marielle Franco, em foto de novembro de 2017, na Câmara Municipal do Rio de Janeiro — Foto: Mario Vasconcellos/Câmara Municipal do Rio de Janeiro/AFP/Arquivo

A investigação da **Polícia Federal** aponta que a vereadora Marielle Franco foi assassinada em 2018 por causa de sua atuação contra um esquema de loteamentos de terra em áreas de milícia na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Neste domingo (24), os irmãos **Domingos Brazão**, conselheiro do Tribunal de Contas do Estado (TCE) do Rio de Janeiro, e **Chiquinho Brazão**, deputado federal (União-RJ), foram **presos suspeitos de serem os mandantes** do crime, que ocorreu em março de 2018. **Domingos alega inocência**. A defesa de Chiquinho não havia se posicionado até a última atualização desta reportagem.

Também foi preso o delegado Rivaldo Barbosa, ex-chefe da Polícia Civil do RJ. Ele foi nomeado para o cargo um dia antes da morte de Marielle. A PF ainda apura se há relação entre a data da nomeação e a execução do crime.

Segundo as investigações, Rivaldo colaborou com o clã Brazão, ajudou a arquitetar o crime e prometeu impunidade aos mandantes. O delegado nega as acusações. Seu advogado, Alexandre Dumas, diz que seu cliente não obstruiu as investigações.


Irmãos Brazão

Domingos e Chiquinho Brazão são políticos com longa trajetória no estado. Historicamente, a família tem como reduto eleitoral a Zona Oeste do Rio, área dominada pela milícia.

Segundo o relatório da investigação, ao monitorar Marielle, eles tiveram a indicação de que a então vereadora "pediu para a população não aderir a novos loteamentos situados em áreas de milícia".

"Ela se opunha justamente a esse grupo que, na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, queria regularizar terras para usá-las com fins comerciais, enquanto o grupo da vereadora queria utilizar essas terras para fins sociais, fins de moradia popular" explicou o ministro da Justiça, Ricardo Lewandowski, neste domingo.

O relatório da PF diz que as investigações "apontam diversos indícios do envolvimento dos Brazão, em especial de Domingos, com atividades criminosas, incluindo-se nesse diapasão as relacionadas com milícias e 'grilagem' de terras, e, por fim, ficou **delineada a divergência no campo político sobre questões de regularização fundiária e defesa do direito à moradia**".



A Procuradoria-Geral da República (PGR), em trecho citado por Alexandre de Moraes na ordem de prisão dos suspeitos, afirma que: "Quanto à motivação do crime em investigação, testemunhas ouvidas ao longo da investigação foram enfáticas ao apontar que a atuação política de Marielle passou a prejudicar os interesses dos irmãos Brazão no que diz respeito à exploração de áreas de milícias".

Após a leitura da matéria é importante ouvir a turma sobre o que conseguiram entender e, principalmente, sobre o que isso tem a ver com o vídeo assistido antes. Depois é necessário pensar em quais elementos se repetiram ao longo das aulas até agora. Escravidão, relações étnico-raciais, resistência negra, concentração de terra e reivindicação pelo direito à terra são elementos que nos acompanham nesse percurso, portanto, a evidência desses elementos é o que esperamos. No entanto, outros elementos podem surgir na perspectiva das/os alunas/os, o que deve ser sempre levado em consideração.

A utilização das duas últimas fontes pretende produzir um contraste entre o ambiente rural do romance e o ambiente urbano, apontando para uma recorrência dos problemas fundiários em múltiplos espaços da sociedade brasileira. A necessidade de produzir esse efeito advém das carências de orientação que identificamos em nossas experiências com *Torto arado* em sala de aula. As/os alunas/os tenderam a vincular os problemas sociais apresentados na obra a ambientes mais isolados ou a ambientes distantes da sua própria realidade.

Além disso, observar que a morte de uma militante que defendia o direito à moradia, assim como representado na obra pela morte de Severo, é assunto atual. Determinados problemas sociais têm raízes profundas em nossa história e compreender as suas continuidades e rupturas é atributo do pensamento histórico.

Tempo estimado: 3h/aula.

Recursos: Material impresso e/ou projetor; aparelho de reprodução de vídeo e áudio; lousa; pincel para quadro branco.

Avaliação: A oralidade foi a principal forma de expressão utilizada para externar a compreensão daquilo que foi apresentado, portanto, é a sua coerência que deve ser avaliada.

AULA OFICINA 4 – CIDADANIA NEGRA NO PÓS-ABOLIÇÃO

Nesta aula trataremos a discussão da cidadania negra após a extinção do sistema escravista. Diferente das aulas anteriores, onde o foco esteve na exposição oral, procuraremos estimular a produção de narrativas escritas, onde possamos identificar a concatenação das informações obtidas a partir dos documentos apresentados, levando em conta a relação entre as dimensões temporais de presente e passado, assim como de uma perspectivação para o futuro.

1º PASSO

Atividades que envolvem produção escrita podem ser desestimulantes se levarmos em consideração a precarização do trabalho docente, com a sobrecarga de turmas e disciplinas para dar conta. Pensando nisso, é sempre necessário ponderar sobre a possibilidade de trabalhos em dupla, trio ou grupo, ao invés dos trabalhos individuais.

Acreditamos que pela atenção que demos às anotações individuais em seus cadernos, bem como à abertura para a expressão oral dos entendimentos, não há problema em propormos a próxima atividade em dupla, trio ou grupo, a depender das especificidades da turma.

Ler, interpretar e produzir

LEI Nº 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888.

Declara extinta a escravidão no Brasil.

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: É declarada extincta desde a data desta lei a escravidão no Brazil.

Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém.

O secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Publicas e interino dos Negócios Estrangeiros, Bacharel Rodrigo Augusto da Silva, do Conselho de sua Majestade o Imperador, o faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1888, 67º da Independência e do Império.

Princesa Imperial Regente.

Disponível em <https://www.planalto.gov.br/>, acesso em 10 de junho de 2024.

Ler, interpretar e produzir

A grande questão poderia ser traduzida assim: o que fazer com o negro após a ruptura da polaridade senhor-escravo, presente em todas as dimensões da sociedade? Sim, porque é bom lembrar, mesmo os negros que já viviam em liberdade durante a escravidão, e que no século XIX chegaram a ultrapassar o número de escravos, estavam sujeitos a numerosas restrições legais ou simplesmente impregnadas nos costumes de uma sociedade dominada por uma diminuta elite branca. Na cor de sua pele, nos seus traços físicos, nos seus cabelos, os negros livres já de há muitas gerações, mesmo miscigenados, frequentemente traziam impressas as suas origens africanas, as marcas de seus antepassados escravos, e assim ficavam entregues à possibilidade de serem tratados com desprezo e violências. Quanto aos libertos, isto é, os negros alforriados, as restrições a eles eram ainda mais explícitas, constando de vários itens de leis que desta forma contrariavam a disposição da Constituição de 1824 em aceita-los como cidadãos.

AZEVEDO, Célia Maria M de. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites. Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 33/34.

Ler, interpretar e produzir

De acordo com José Murilo de Carvalho CIDADANIA consiste na presunção de coexistir dentro de uma sociedade os direitos civis, políticos e sociais. Nesta perspectiva, uma sociedade só contempla a cidadania plena quando articula esses três direitos. Para que fique claro segue uma breve explanação acerca de cada direito: Direito civil: ir e vir; agrupar-se em movimentos como sindicatos, fazer greve etc; possuir seus próprios bens (propriedade privada); livre organização religiosa ou mesmo ideológica. Direito político: resume-se no ato de votar e ser votado, participar da vida política do país. Direito social: resume-se nas ações governamentais e da sociedade civil organizada em ofertar serviços ao cidadão, tais como: saúde (hospitais, prevenção, medicamentos etc), educação (escolas públicas –

reserva-se aqui o direito de escola pública de QUALIDADE e não refeitórios mirins que é o que as escolas públicas estão sendo transformadas), assistência social sendo compreendidas as ações que minimizam os riscos sociais, aqueles capazes de colocar o indivíduo à margem da sociedade, tais como: Bolsa Família, Previdência Social, Direitos Trabalhistas etc. Caso algum governo denegue algum desses direitos aos seus concidadãos não podemos afirmar que em tal sociedade há uma cidadania plena.

Disponível em https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/118b6TaowNQ_MDA_e1f7b_/O%20Conceito%20de%20Cidadania.pdf acesso em 10 de junho de 2024.

Os três documentos serão impressos em folha única e entregues na turma (em duplas, trios ou grupos). Após a leitura a proposta é que seja elaborado um texto onde:

1º - Sejam identificados os temas tratados em cada documento;

2º - Estabeleçam uma relação entre os três documentos;

3º - Apresentem uma correlação entre os três textos e a história narrada no romance *Torto arado*.

2º PASSO

Ler, interpretar e produzir

No século XX, os quilombos ficaram em parte invisíveis e em parte estigmatizados. O processo de produção da invisibilidade data desde a escravidão – quando os quilombos se articularam com as roças dos escravos, transformando-se em camponeses, sendo difícil definir quem era fugido diante de roceiros negros, além daqueles que tinham nascido nos quilombos e nunca foram escravos. No pós-abolição, o processo de invisibilidade foi gerado pelas políticas públicas – ou a falta delas – que não enxergavam em recenseamentos populacionais e censos agrícolas centenas de povoados, comunidades, bairros, sítios e vilas de populações negras, mestiças, indígenas, ribeirinhas, pastoris, extrativistas etc. Camponeses negros – parte dos quais quilombolas do passado – foram transformados em caboclos, caíças, pescadores e retirantes. Quase nunca “pretos” podiam ser “pardos” e mesmo “brancos” aos olhos dos recenseadores do IBGE, e pior: suas atividades econômicas não eram contempladas nos dados censitários, pois se articulavam entre a agricultura familiar, os trabalhadores sazonais e o extrativismo; quase tudo ignorado nos censos agropecuários republicanos. Constituiria uma ideologia do isolamento das comunidades rurais em com elas algumas identificadas como negras e descendentes de antigos escravos. Não é difícil imaginar como essas comunidades rurais recriaram suas dimensões de suposta invisibilidade através de linguagens e culturas próprias com festas

que iam do jongo às congadas e outras manifestações de uma cultura rural de base étnica e familiar. Populações negras rurais – isoladas pela falta de comunicação, transporte, educação, saúde e políticas públicas e outras formas de cidadania – foram estigmatizadas, a ponto de seus moradores recusarem a denominação de quilombolas ou ex-escravos. Porém, nunca deixaram de existir lutas seculares no mundo agrário, parte das quais para defender territórios, costumes seculares e parentesco na organização social. Na segunda metade do século XX, os quilombolas e as comunidades negras rurais sofreram novas investidas. Setores agrários hegemônicos que defendem formas econômicas exclusivas de acesso à terra passaram a investir sistematicamente contra territórios seculares – manejo de recursos hídricos – das populações rurais, indígenas, negros e ribeirinhos.

Os quilombos nunca desapareceram, pelo contrário, se disseminaram mais ainda. De fato, para as décadas seguintes da abolição, a movimentação de famílias negras de libertos e também de quilombolas pode ter ajudado na emergência de centenas de comunidades negras rurais que encontramos no Brasil contemporâneo. A historiadora Ana Rios elaborou uma tipologia que – embora identificada com o Sudeste – bem pode nos ajudar a entender uma face das formações camponesas negras. Segundo ela, tais formações do pós-emancipação estavam representadas pelo “campesinato itinerante”, ou seja, as famílias de libertos organizadas num parentesco ampliado que vivenciaram processos de imigração contínua em busca de terra e trabalho em várias áreas entre Minas Gerais, São Paulo Rio de Janeiro e Espírito Santo. O deslocamento permanente foi um traço marcante para várias famílias de libertos nas primeiras décadas do século XX. Através de arranjos de moradias, trabalho e parceria, as primeiras gerações de libertos tentavam reconstruir territórios para si e suas famílias. Outra experiência foi aquela do “pacto paternalista”, no qual famílias de libertos permaneceram nas mesmas fazendas onde elas, seus pais e avós tinham sido escravos, agenciando roças, autonomia e direitos costumeiros no uso da terra. Por fim, havia as *terras de preto*, que eram as parcelas de terras (muitas das quais indivisas) doadas em testamento para ex-escravos e suas famílias antes da abolição – no período da emancipação eles mantinham tais direitos –, o que gerou conflitos com os descendentes de fazendeiros e as fronteiras econômicas abertas em determinadas regiões. Seria possível ampliar essa explicação para outras partes do Brasil e, sobretudo, incluir a movimentação dos quilombos suas aldeias camponesas e suas conexões mercantis na escravidão e no pós-abolição. Certamente a proliferação de comunidades negras rurais e aquelas remanescentes de quilombo foram determinantes nesse processo.

GOMES, Flávio dos Santos. *Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

A nossa última atividade também será baseada na escrita. O texto do quadro “Ler, interpretar e produzir” acima será distribuído na turma e a atividade consistirá em correlacionar as informações apresentadas no texto com passagens do romance *Torto arado*.

As/os alunas/os deverão escolher algumas das informações presentes no texto acadêmico e, voltando à leitura do romance, apresentar trechos que exemplifiquem as informações em um texto escrito.

Uma atividade desse tipo permite que as/os alunos possam estabelecer uma relação entre narrativa ficcional e narrativa científica reforçando pontos tratados em ambos os documentos (literário e acadêmico) sobre as experiências da população negra no pós-Abolição.

Tendo em vista a necessidade de revisitar a leitura de *Torto arado*, pode ser interessante dividir essa atividade em duas partes: leitura e destaque de informações do texto acadêmico em sala de aula; e produção do texto com as exemplificações do romance em casa.


Tempo estimado: 3h/aula.

Recursos: Material impresso e/ou projetor; lousa; pincel para quadro branco.

Avaliação: As produções de textos escritos serão avaliadas em sua coerência e apresentação. É importante observar o domínio das noções de tempo, bem como dos conceitos históricos (escravidão, quilombo, Abolição etc.).

CONSIDERAÇÕES

O conjunto de atividades propostas nesse trabalho foram pensadas a partir das nossas experiências com o romance *Torto arado* em nossas aulas de História e Cultura Indígena Africana e Afro-Brasileira. Temos conhecimento adquirido na prática sobre as alterações ocorridas na Educação Básica a partir das reformas impostas pelo Novo Ensino Médio. Tais reformas implicaram em uma redução da carga horária da disciplina específica de História, cortada pela metade. Em tais condições, um planejamento como o que apresentamos aqui, pensado em moldes sequenciais, pode não ser viável para a carga horária da disciplina de História. No entanto, a flexibilidade do método e do conteúdo, assim como



o caráter transdisciplinar do romance *Torto arado*, permitem que as atividades propostas sejam incorporadas a um projeto escolar interdisciplinar, sendo evidente sua abrangência a disciplinas como Língua Portuguesa e Literatura, Sociologia e Geografia. Cabendo apenas uma revisão das atividades, a fim de pensar conceituações pertinentes a cada uma destas disciplinas.

Outro ponto necessário a ser observado é a possível sensação de discrepância entre as atividades que conduzimos durante a nossa pesquisa e aquelas que aqui propomos. Vale ressaltar que após a nossa pesquisa, a avaliação que fizemos daquelas atividades foi a de que elas, ainda que tenham produzido efeitos positivos, estiveram aquém de explorar o potencial da obra de Vieira Júnior. As atividades que trouxemos para esse produto final, são, portanto, um olhar expandido sobre a nossa própria prática docente-pesquisador, mesmo que ainda tenhamos focado em apenas um aspecto da obra, deixando – inclusive nesse aspecto – muita coisa a ser discutida.

As atividades têm como finalidade conduzir nossas/os alunas/os em um processo de exploração de documentos diversos que dialoguem entre si e com as experiências de cada um, a fim de possibilitar o exercício de operações concernentes a uma cognição propriamente histórica. O balanço temporal que pode ser percebido entre os conteúdos das fontes exploradas, que tratam desde períodos onde ainda vigoravam o sistema escravista, até temas que fazem parte da cultura histórica contemporânea, é um dos fatores que acreditamos exercitar essas operações. Além disso, a valorização da expressão narrativa oral e escrita, permitem estimular a organização de fatos e uma compreensão crítica das informações apreendidas nos documentos

Por fim, esperamos que as atividades aqui propostas sirvam, se não como modelos a serem incorporados nas rotinas escolares, pelo menos como objetos de estímulo a críticas que permitirão repensar a prática docente do ensino de História.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R de. *O jogo da dissimulação: Abolição de cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma História do Negro no Brasil*. Brasília: Fundação Cultura Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- AZEVEDO, Célia Maria M de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites. Século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 33/34.
- BARCA, Isabel. Aula-oficina: do projeto à avaliação. In. BARCA, Isabel (Org.). *Para uma educação histórica de qualidade*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2004.
- BORRIES, Bodo von. *Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?* Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 171-196, abr./jun. 2016.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.
- CARDOSO, Oldimar. *Didática da História*. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.) *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 79-84.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CERRI, Luís F.; CAIMI, Flávia E.; MISTURA, Letícia. *A força da cultura histórica: representações de estudantes brasileiros sobre heróis nacionais*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1357-1377, out./dez. 2018
- CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Rio de Janeiro: Editora Horizonte, 2012.
- DANTAS, Carolina Vianna. *Cultura histórica, república e o lugar dos descendentes de africanos na nação*. In. ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. (Org.) *Cultura Política e Leituras do Passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2010.
- DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (org.). *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2003.
- FRAGA FILHO, Walter. *O cotidiano moveido do pós-Abolição: ex-escravizados na cidade de Salvador, 1889-1890*. In. GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio. (Org.) *Políticas da raça [recurso eletrônico]: experiências e legados da Abolição e da pós-emancipação no Brasil*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014.

GOMES, Flávio dos Santos. *Sonhando com a terra, construindo a cidadania*. In.: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 446-467.

_____. *Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GONTIJO, Rebeca. *Cultura histórica*. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.) *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARA, Silvia Hunold. "Blowin' in the wind: E. P. Thompson e a experiência negra no Brasil". *Projeto História*, nº 12, São Paulo, PUC-SP, outubro de 1995, p. 43-55.

LEE, Peter. *Progressão da compreensão dos alunos em história*. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LEPETIT, Bernard. *Sobre a escala na história*. In.: REVEL, Jacques. (org.) *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LEVI, Giovanni. *Prefácio*. (In.) OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de; ALMEIDA, Carla Maria Carvalho de. (Org.) *Exercícios de micro-história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LIMA, Rômulo Iuri Martins. *A dimensão cognitiva da cultura histórica*. *REH*. Ano VII, vol. 7, n. 14, jul./dez. 2020, p. 38-64.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. *Cultura, história, cultura histórica*. *ArtCultura*, Uberlândia, n. 25, v. 14, jul.-dez., 2012. pp. 61-80.

MISTURA, Letícia. *As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo*. *Revista História Hoje*, vol. 9, nº 18, p. 77-100 – 2020.

MORAES, Dislane Zerbinatti. *Literatura e história na escola: aprendizagens e desafios mútuos*. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Solange Maria do. *Narrativa histórica e narrativa de ficção histórica: perspectiva de professores de história*. Curitiba: Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

PESAVENTO, Sandra J. *História e História Cultural*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESAVENTO, Sandra J. *O corpo e a alma do mundo. A micro-história e a construção do passado*. *História Unisinos*, v. 8, nº10, 2004, p. 179-189.

_____. *História & literatura: uma velha-nova história*, Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates, 2006, [En línea], Puesto en línea el 28 janvier 2006. URL : <http://nuevomundo.revues.org/1560>. Consultado em 30 mai 2022.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: cia. das Letras, 1996.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

REVEL, Jacques. (org.) *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RUFFATO, Luiz. *Questão de pele: contos sobre preconceito racial*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Unb, 2007.

_____. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SADDI, Rafael. *Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica*. História & Ensino, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Cultura histórica e aprendizagem histórica*. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014, p. 31-50.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. *As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história*. Antítese. v. 11 n. 22 (2018): v.11, n.22, jul/dez 2018, p. 484-492.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *Didática reconstrutivista da história*. Curitiba: CRV, 2020.

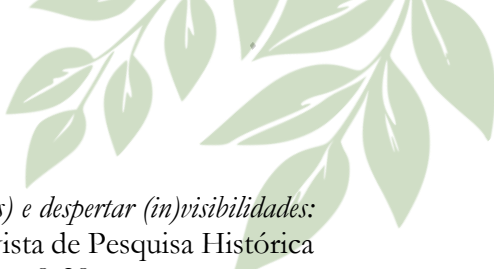
SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (Org.). *Competências do Pensamento Histórico* Vol. 2. Curitiba: W. A. Editores, 2020.

SCHWARCZ, Lília M. *Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão*. In. BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lília M. (Org.). *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

TERRA, Antonia. *História e dialogismo*. In.: BITTENCOURT, Circe Maria. (Org.) *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar R. *Trabalhar é tá na luta: vida, morada e movimento entre o povo da Iúna, Chapada Diamantina*. 2017. 293 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – e Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.



VIEIRA, Vera Lúcia Silva; RODRIGUES, Beatriz. *Contar história(s) e despertar (in)visibilidades: reflexões sobre didática da história, literatura e direitos humanos*. CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO (Recife. Online), ISSN: 2525-5649, vol. 39, Jul-Dez, 2021, p. 8-28.



APÊNCICE

(para imprimir)



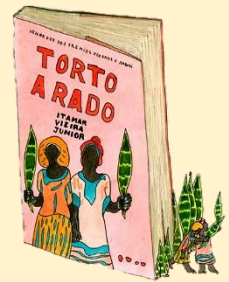
ROTEIRO PARA LEITURA DE *TORTO ARADO*

O autor baiano, Itamar Vieira Júnior, é um dos maiores nomes da literatura recente no Brasil. Para esta sequência de atividades faremos a leitura e discutiremos um dos temas abordados por ele no seu romance *Torto arado* (2019). O romance foi aclamado pela crítica literária e pelo público como uma das maiores obras recentes e já foi traduzido em mais de vinte países. Premiado com o Jabuti de Romance Literário (2020), o Oceanos (2020), Jabuti de Livro Brasileiro Publicado no Exterior (2022) e com o *Prêmio Montluc Résistance et Liberté* (2024), o livro traz uma narrativa riquíssima para pensarmos algumas questões históricas e sociais do nosso país.



Algumas dicas para melhorar nossa leitura e desenvolver a nossa atividade:

- I. Se possível, arranje um caderno menor, exclusivo para fazer essa atividade de leitura e anotações;
- II. Procure o lugar mais tranquilo possível para fazer as leituras, isso ajuda na sua compreensão do texto;
- III. Uma boa leitura exige que sempre estejamos atentos às palavras novas. Caso apareçam palavras que você não conheça, pesquise em dicionários, no *Google*, ou por outros meios e anote o significado no caderno;
- IV. Se possível, pesquise também os nomes de lugares ou referências a rios, regiões, vegetação, animais, que aparecem no texto e também anote no caderno;
- V. Anote suas dúvidas e também o que lhe chamou a atenção em cada capítulo lido, assim, ao final da leitura você terá uma síntese do texto com a sua compreensão e/ou impressão dele; **ou seja, você vai construir um resumo de cada capítulo lido;**
- VI. Faça uma lista com os personagens que aparecem em cada capítulo e qual o papel deles ao longo da trama;
- VII. Ao final de cada capítulo, anote quais foram as ações desenvolvidas neles e o ambiente onde essas ações se desenrolaram;
- VIII. Converse com os seus colegas para saber o que eles estão achando da leitura e também fale o que você está achando a cada capítulo.



1. AS IMAGENS DO PASSADO EM NOSSA CABEÇA

1º PASSO:



1. Quais as características físicas?
2. Como avaliamos as vestimentas?
3. E a expressão do personagem?
4. Qual a sua função social (o que ele faz da vida)?
5. De quando é essa fotografia?



1. Quais as características físicas?
2. Como avaliamos as vestimentas?
3. E a expressão do personagem?
4. Qual a sua função social (o que ele faz da vida)?
5. De quando é essa fotografia?



1. Quais as características físicas?
2. Como avaliamos as vestimentas?
3. E a expressão do personagem?
4. Qual a sua função social (o que ele faz da vida)?
5. De quando é essa fotografia?

2º PASSO:



4. Ao observar a imagem completa, existe alguma mudança na sua perspectiva sobre os personagens?
5. Quais detalhes acrescentam mais informações à nossa percepção da imagem?
6. O que seria essa peça onde a senhora está sentada? Existe algo parecido na atualidade?



7. Ao observar a imagem completa, existe alguma mudança na sua perspectiva sobre os personagens?
8. Quais detalhes acrescentam mais informações à nossa percepção da imagem?
9. O que seria essa peça onde a senhora está sentada? Existe algo parecido na atualidade?

2. RESISTÊNCIA NEGRA: OS QUILOMBOS ONTEM E HOJE

1º PASSO:

Para ajudar a pensar /1

Meu irmão insistiu no assunto, apesar de evitar falar na frente de nosso pai. Vivia com Severo para cima e para baixo, entre um trabalho e outro, para ganhar a atenção dos moradores. “Não podemos mais viver assim. Temos direito à terra. Somos quilombolas.” Era um desejo de liberdade que crescia e ocupava quase tudo o que fazíamos.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019. p. 187

Para ajudar a pensar /2

Já no final do século XVIII, em 1796, os quilombolas do Orobó, no atual município de Itaberaba, Tupim, atual Boa Vista do Tupim, e Andaraí, homônimo da atual Andaraí, foram denunciados pelos fazendeiros locais como responsáveis por roubo de gado e desacato às mulheres casadas e donzelas. O então Governador, D. Fernando José de Portugal e Castro, ordenou a destruição dos citados quilombos, o que teria acontecido, segundo os documentos, no ano seguinte. Nos relatos militares constam terem sido encontradas plantações de mandioca, inhame, arroz, cana-de-açúcar e frutas e que treze pessoas teriam sido presas, sendo que a maior parte dos moradores conseguiu evadir.

Adaptado de <http://escolas.educacao.ba.gov.br/comunidades-quilombolas> acesso em 09 de junho de 2024.

Para ajudar a pensar /1

Meu irmão insistiu no assunto, apesar de evitar falar na frente de nosso pai. Vivia com Severo para cima e para baixo, entre um trabalho e outro, para ganhar a atenção dos moradores. “Não podemos mais viver assim. Temos direito à terra. Somos quilombolas.” Era um desejo de liberdade que crescia e ocupava quase tudo o que fazíamos.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019. p. 187

Para ajudar a pensar /2

Já no final do século XVIII, em 1796, os quilombolas do Orobó, no atual município de Itaberaba, Tupim, atual Boa Vista do Tupim, e Andaraí, homônimo da atual Andaraí, foram denunciados pelos fazendeiros locais como responsáveis por roubo de gado e desacato às mulheres casadas e donzelas. O então Governador, D. Fernando José de Portugal e Castro, ordenou a destruição dos citados quilombos, o que teria acontecido, segundo os documentos, no ano seguinte. Nos relatos militares constam terem sido encontradas plantações de mandioca, inhame, arroz, cana-de-açúcar e frutas e que treze pessoas teriam sido presas, sendo que a maior parte dos moradores conseguiu evadir.

Adaptado de <http://escolas.educacao.ba.gov.br/comunidades-quilombolas> acesso em 09 de junho de 2024.

2º PASSO:

Antigamente quilombos hoje periferias

Z'África Brasil

A que sentido flores prometeram um mundo novo?
Favela viela morro tem de tudo um pouco,
Tentam alterar o DNA da maioria.
Rei Zumbi! Antigamente Quilombos Hoje Periferia!
Levante as caravelas aqui não daremos tréguas não, não,
Então que venha a guerra
Zulu Z'África Zumbi aqui não daremos tréguas não,
não
Então que venha a guerra

Sempre a mil aqui Z'África Brasil
Pra quem fingiu que não viu a cultura resistiu
Num faroeste de caboclos revolucionários
É o Z Zumbi que Zumbazido Zuabido Zumbizado
A lei da rua quem faz é você no proceder
Querer é poder, atitude é viver
Hoje centuplicarei o meu valor
Eliminando a dor que afeta o meu interior
Querem nos destruir, mas não vão conseguir
Se aumentam a dosagem, mas iremos resistir
Evoluir não se iludir com inimigo
Que transforma cidadão em bandido, perito em
latrocínio.
Os hereditários sempre tiveram seus planos
Ao lado de uma par de dólar furado e falso e se
encantam
É cadeira de balanço ou é cadeira elétrica
Gatilhos tiros na favela e o sangue escorre na viela
Um dia sonhei que um campinho da quebrada era uma
fábrica da Taurus
Ainda bem que era um sonho e ai fiquei um pouco
aliviado
Mas algo em meu pensamento dizia pra mim
Porra! Se na periferia ninguém fabrica arma
quem abastece isso aqui?
O sistema não está do lado da maioria
Já estive por aqui sei lá quantas vidas e continua a
covardia,
Esquenta não, somos madeira que cupim não rói, a
gente supera
todas as drogas e as armas que estão aqui
devolveremos em guerra!

(Refrão)

Mundo abominado desorientado não seja um mini-
game manipulado
Ignorando a ação do sistema, mas por outro lado
Faça sua Taboca, levante sua Paliçada
Prepare-se, não acredite em contos de fardas
A fumaça é o veneno que destrói as flores

A visão do mundo em diversos fatores subjugado à
valores
Consomem a essência em troca a sobrevivência
Assim espalham a doença, a fé, e a crença
E o povo lamenta tantos destroços tanta perda
Fio de quinhentos volts em muitas consciências.
Vejam: úlcera de ozônio, pânico da atmosfera
As coisas não estão nada belas, SOS planeta terra
Acredite à milhões de anos o poder impera, o oprimido
resiste
e o opressor insisti na guerra,
Refúgio. Ver nuvem negra brilhar sistema o alvo
certo
O mal aplicado diante de princípios morais lamentos,
levantamentos
Históricos monumentos
Carne e osso meu corpo não é blindado seu peito
Biografia plano real
Agora nos encontramos mau excelentíssimo senhor
presidente
do território nacional
Do sistema escudo, guerrilheiros do mundo duque 13
blefou
Zumbi, o redentor, agora o jogo virou, quilombos
guerreou, periferia acordou
Cansamos de promessas, volta pro mato capitão
pois já estamos em guerra!

(Refrão)

Medito a ação, hino da redenção
Os deuses encorajaram as almas dos fortes a não se
perder a ilusão, hé
Na sombra do otário que se esconde o mané, hé
Na hora que o bicho pega que a gente vê qual é que é
evite atrazalado, tem pangaré que não vale um prato
Aqui é lobo do mato, tem xerife assustado com o
cavaleiro solitário
Abre-te sésamo, mim não gosta de cara pálida
acham que sabem tudo mas na verdade não sabem
nada
Controlam as doenças, controlam dinheiro,
Controlam cartéis, controlam os puteiros
Modificam o ar, criam cérebros atômicos
É o pai de família na porta do bar, enquanto o filho
está matando
Sugam da terra injetam no próprio homem
Alteram a natureza, Óleo no mar, fogo no monge
Jardins do éden, as flores têm cheiro de morte
Olhe o seu próprio COQUETEL MOLOTOV!

Interpretando a canção

1. O que o grupo quer dizer nos versos a seguir?
 - a) “[...] prometeram um mundo novo?”
 - b) “Tentam alterar o DNA da maioria.”
 - c) “Antigamente Quilombos Hoje Periferia!”
 - d) “Levante as caravelas aqui não daremos tréguas, não”
 - e) “[...] a cultura resistiu [...]”
 - f) “Querem nos destruir, mas não vão conseguir / Se aumentam a dosagem, mas iremos resistir”
 - g) “Faça sua Taboca, levante sua Paliçada / Prepare-se, não acredite em contos de fardas”
 - h) “o oprimido resiste e o opressor insisti na guerra”
 - i) “volta pro mato capitão / pois já estamos em guerra!”

Interpretando a canção

1. O que o grupo quer dizer nos versos a seguir?
 - a) “[...] prometeram um mundo novo?”
 - b) “Tentam alterar o DNA da maioria.”
 - c) “Antigamente Quilombos Hoje Periferia!”
 - d) “Levante as caravelas aqui não daremos tréguas, não”
 - e) “[...] a cultura resistiu [...]”
 - f) “Querem nos destruir, mas não vão conseguir / Se aumentam a dosagem, mas iremos resistir”
 - g) “Faça sua Taboca, levante sua Paliçada / Prepare-se, não acredite em contos de fardas”
 - h) “o oprimido resiste e o opressor insisti na guerra”
 - i) “volta pro mato capitão / pois já estamos em guerra!”

Interpretando a canção

1. O que o grupo quer dizer nos versos a seguir?
 - a) “[...] prometeram um mundo novo?”
 - b) “Tentam alterar o DNA da maioria.”
 - c) “Antigamente Quilombos Hoje Periferia!”
 - d) “Levante as caravelas aqui não daremos tréguas, não”
 - e) “[...] a cultura resistiu [...]”
 - f) “Querem nos destruir, mas não vão conseguir / Se aumentam a dosagem, mas iremos resistir”
 - g) “Faça sua Taboca, levante sua Paliçada / Prepare-se, não acredite em contos de fardas”
 - h) “o oprimido resiste e o opressor insisti na guerra”
 - i) “volta pro mato capitão / pois já estamos em guerra!”

[3097]

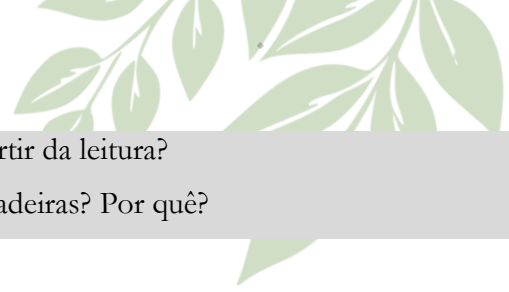
— Sendo-nos remettidas algumas informações acerca de certos quilombos mais notaveis que existem no nosso reconcavo, tivemos por util a sua publicação, a fim de que chegando aos ouvidos das authoridades respectivas, dem estas as providencias, que couberem nas suas forças. He preciso acabar com estes depositos de gente fugida, aonde daqui a algum tempo podem hir buscar guarida os nossos caramurus.

Ao lado direito do rio *Guapi*, e á esquerda do *Guarahy*, 800 braças pouco mais ou menos afastado da costa do mar, em lugar cheio de atoleiros, existe á annos hum quilombo de negros fugidos, que segundo affirmão, tem mais de 60, e que todos os dias vai em augmento numerico. Entre o mesmo rio *Guarahy* e o de *Macacu*, em o lugar chamado *Samagus*, ha outro esconderijo aonde estão tambem muitos quilombollas, e tem o coito servido até para deposito de negros furtados, vindos da cidade: são dalli conduzidos para Serra acima e vendidos pelos conductores: costumão os quilombollas sahir de noite em canoas a roubar, e estragar as roças de milho e mandioca, a attacar as embarcações que atravessão aquelles rios, e a cometer assassínios na gente que encontrão, como por varias vezes tem acontecido, e ainda a poucos dias succedeo. Estes insultos tem chegado a tal ponto que as embarcações andão armadas para se defenderem das aggressões usuas. A' entrada do rio *Iguassu* tambem do lado direito, ha outro quilombo, contendo igual numero de escravos fugidos que se correspondem com os de *Guapi* e *Macacu*. Algumas vezes se tem dado nestes quilombos; mas ou seja que as expedições por mal dirigidas se

tornassem infrutíferas, ou que divulgadas, recebessem os negros a noticia, nenhum proveito dahi se ha colhido encontrando-se só os ranchos de palhas que usão destruir com fogo, mas que passados 15 dias, são de novo construidos e habitados pelos quilombollas. Para se extinguirem estes quilombos, he necessario attacar todos, no mesmo dia e hora, com bastante gente para se fazer hum cerco completo: os capitães do matto e pedestres devem acommettê-los de maneira que á porporção que se aproximarem dos quilombos, o cerco se vá estreitando de todos os lados; nos rios deve haver pequenas embarcações a pouca distancia humas das outras, para agarrar os negros que quizerem passar a nado. A destruição completa destes coitos de quilombollas não deve ser indifferente: he antes mui necessaria, e interessa ao bem geral daquelles povos. Não he tambem operaçãõ muito difficil ou dispendiosa: os capitães do matto e pedestres, serãõ coadjuvados nos lugares pelos *Guardas Nacionaes*, e por outros muitos cidadãos, que por certo se prestarãõ de boa vontade; pois o interesse proprio os deve mover a isso. E se se não tomarem algumas providencias, dentro em pouco tempo, o numero dos quilombollas chegarã a ser tal, que ataquem as povoações e tornem intransitaveis aquelles lugares. tristes consequencias do desleixo que he necessario atalhar quanto antes! As authoridades territoriaes parecem existir em hum profundo somno, a semelhante respeito, e só ordens do Governo bem terminantes e acertadas conseguiraõ que se extingaõ de huma vez aquelles ajuntamentos de miseraveis que a mesma necessidade obriga a serem ladrões e malfeitoses. Por não se acudir ao mal, logo no começo, sabe-se quanto deo que fazer hum quilombo de negros em Pernambuco, depois de acabada a guerra com os *Hollandezes*, e os embarcações em que hoje se vêm os colonos *Inglezes* da *Jamaica*, com os seus escravos fugidos, amontados, e contra quem se precisa ter sempre em actividade tropas regulares.

Perguntando ao documento

1. Qual o tema central da notícia e o que podemos compreender a partir da sua leitura?
2. Quem produziu o texto, os quilombolas ou os representantes dos interesses dos senhores escravistas? Explique como você chegou a essa conclusão.

- 
3. Quais características dos *quilombos* podemos levantar a partir da leitura?
 4. O que você acha, as características apresentadas são verdadeiras? Por quê?

Para ajudar a pensar

Contemporaneamente [...] o termo Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio.

Adaptação, em <https://www.archdaily.com.br/br/924577/dicionario-iphan-do-patrimonio-cultural-o-que-e-um-quilombo> acesso em 09 de junho de 2024.

1. Com qual dos textos anteriores essa definição de *quilombo* melhor se identifica? É necessário justificar a escolha.

Para ajudar a pensar

Contemporaneamente [...] o termo Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio.

Adaptação, em <https://www.archdaily.com.br/br/924577/dicionario-iphan-do-patrimonio-cultural-o-que-e-um-quilombo> acesso em 09 de junho de 2024.

1. Com qual dos textos anteriores essa definição de *quilombo* melhor se identifica? É necessário justificar a escolha.

Para ajudar a pensar

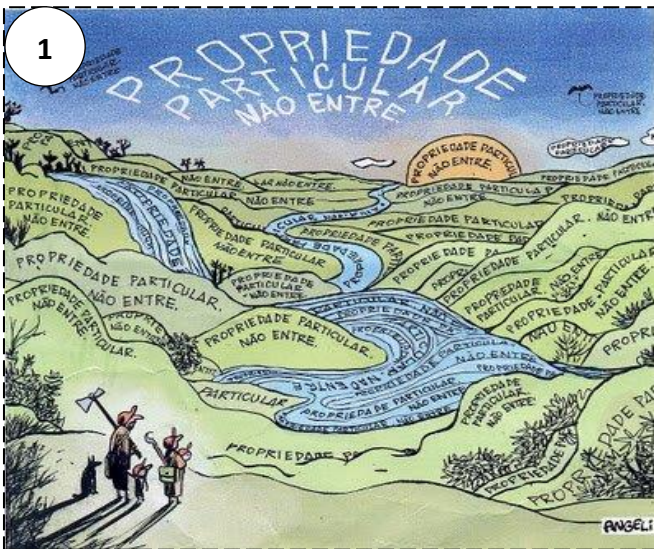
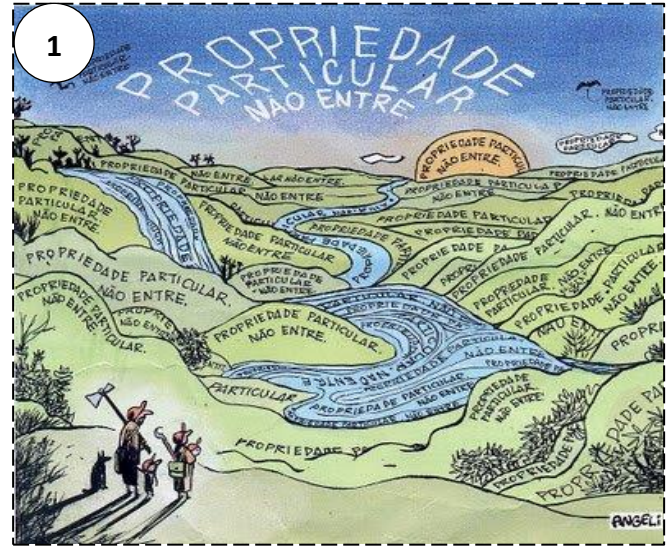
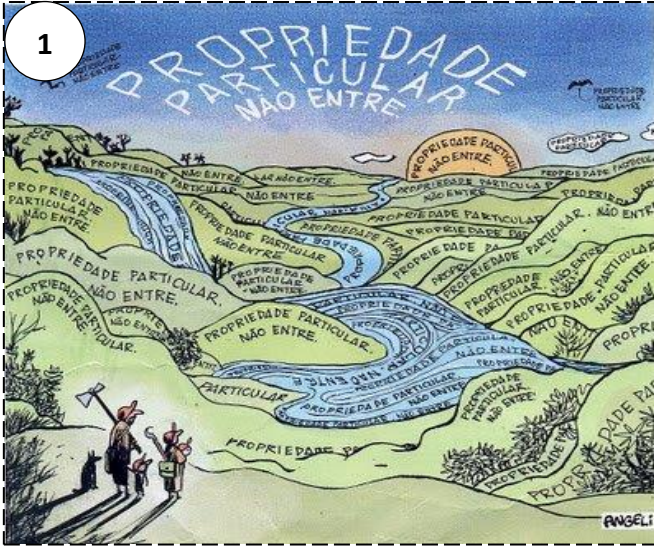
Contemporaneamente [...] o termo Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio.


Adaptação, em <https://www.archdaily.com.br/br/924577/dicionario-iphan-do-patrimonio-cultural-o-que-e-um-quilombo> acesso em 09 de junho de 2024.

1. Com qual dos textos anteriores essa definição de *quilombo* melhor se identifica? É necessário justificar a escolha.

3. LEI DE TERRAS DE 1850: O QUE TERRA TEM A VER COM RAÇA?

1º PASSO:





Para ajudar a pensar

Os herdeiros da família Peixoto envelheceram, e os seus filhos e netos não queriam continuar com a propriedade Água Negra. Os mais velhos nos conheciam, mas os mais novos nem sabiam quem éramos, embora não tivessem dúvida de que se tratava de um problema para seus negócios. Foi com as casas de barro e nossos corpos como mobília que venderam a terra a um casal com dois filhos.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019. p. 176

1. Quais elementos se repetem nas imagens e no fragmento de texto acima?
3. Esses elementos são vistos sob a perspectiva de quem? A diferença de perspectiva altera o que é dito? Por quê?

Para ajudar a pensar

Os herdeiros da família Peixoto envelheceram, e os seus filhos e netos não queriam continuar com a propriedade Água Negra. Os mais velhos nos conheciam, mas os mais novos nem sabiam quem éramos, embora não tivessem dúvida de que se tratava de um problema para seus negócios. Foi com as casas de barro e nossos corpos como mobília que venderam a terra a um casal com dois filhos.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019. p. 176

1. Quais elementos se repetem nas imagens e no fragmento de texto acima?
2. Esses elementos são vistos sob a perspectiva de quem? A diferença de perspectiva altera o que é dito? Por quê?

Para ajudar a pensar

Os herdeiros da família Peixoto envelheceram, e os seus filhos e netos não queriam continuar com a propriedade Água Negra. Os mais velhos nos conheciam, mas os mais novos nem sabiam quem éramos, embora não tivessem dúvida de que se tratava de um problema para seus negócios. Foi com as casas de barro e nossos corpos como mobília que venderam a terra a um casal com dois filhos.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019. p. 176

1. Quais elementos se repetem nas imagens e no fragmento de texto acima?
2. Esses elementos são vistos sob a perspectiva de quem? A diferença de perspectiva altera o que é dito? Por quê?

2º PASSO:



Para ajudar a pensar

Não foi por acaso que a Lei de Terras nasceu em 1850. Duas semanas antes de ela entrar em vigor, outra norma histórica havia sido assinada por dom Pedro II: a Lei Eusébio de Queirós. Foi a primeira das leis abolicionistas. Por meio dela, o Brasil, pressionado pela Grã-Bretanha, proibiu a entrada de novos escravos africanos no território nacional. Embarcações britânicas passaram a interceptar navios negreiros no Oceano Atlântico e confiscar a carga humana.

Os latifundiários entenderam que a escravidão, mais cedo ou mais tarde, chegaria ao fim e que os seus cafezais corriam o risco de ficar sem mão de obra. A Lei de Terras eliminaria esse risco. Uma vez tornadas ilegais a invasão e a ocupação da zona rural, tanto os ex-escravos quanto os imigrantes pobres europeus ficariam impedidos de ter suas próprias terras, ainda que pequenas, e naturalmente se transformariam em trabalhadores abundantes e baratos para os latifúndios.

Fonte: Agência Senado

Em <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-170-anos-lei-de-terras-desprezou-camponeses-e-oficializou-apoio-do-brasil-aos-latifundios> acesso 09 de junho de 2024.

1. Por que o texto evidencia a relação entre as leis Eusébio de Queiroz e de Terras aprovadas no mesmo ano?
2. O que isso (a relação entre as duas leis) tem a ver com as lutas por reconhecimento das terras dos remanescentes de quilombos, como a comunidade de Água Negra?

Para ajudar a pensar

Não foi por acaso que a Lei de Terras nasceu em 1850. Duas semanas antes de ela entrar em vigor, outra norma histórica havia sido assinada por dom Pedro II: a Lei Eusébio de Queirós. Foi a primeira das leis abolicionistas. Por meio dela, o Brasil, pressionado pela Grã-Bretanha, proibiu a entrada de novos escravos africanos no território nacional. Embarcações britânicas passaram a interceptar navios negreiros no Oceano Atlântico e confiscar a carga humana.

Os latifundiários entenderam que a escravidão, mais cedo ou mais tarde, chegaria ao fim e que os seus cafezais corriam o risco de ficar sem mão de obra. A Lei de Terras eliminaria esse risco. Uma vez tornadas ilegais a invasão e a ocupação da zona rural, tanto os ex-escravos quanto os imigrantes pobres europeus ficariam impedidos de ter suas próprias terras, ainda que pequenas, e naturalmente se transformariam em trabalhadores abundantes e baratos para os latifúndios.

Fonte: Agência Senado

Em <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-170-anos-lei-de-terras-desprezou-camponeses-e-oficializou-apoio-do-brasil-aos-latifundios> acesso 09 de junho de 2024.

1. Por que o texto evidencia a relação entre as leis Eusébio de Queiroz e de Terras aprovadas no mesmo ano?
2. O que isso (a relação entre as duas leis) tem a ver com as lutas por reconhecimento das terras dos remanescentes de quilombos, como a comunidade de Água Negra?



3º PASSO:

Para ajudar a pensar



Caso Marielle: motivação do crime tem a ver com expansão territorial de milícia no Rio, aponta PF

Irmãos Domingos Brazão e Chiquinho Brazão foram presos neste domingo (24), suspeitos de serem os mandantes, junto com Rivaldo Barbosa, ex-chefe da Polícia Civil do RJ.


Por Lucas Von Seehausen, g1 Rio e TV Globo

24/03/2024 07h23 Atualizado há 2 meses



Marielle Franco, em foto de novembro de 2017, na Câmara Municipal do Rio de Janeiro — Foto: Mario Vasconcellos/Câmara Municipal do Rio de Janeiro/AFP/Arquivo

A investigação da [Polícia Federal](#) aponta que a vereadora Marielle Franco foi assassinada em 2018 por causa de sua atuação contra um esquema de loteamentos de terra em áreas de milícia na Zona Oeste do Rio de Janeiro.



Neste domingo (24), os irmãos **Domingos Brazão**, conselheiro do Tribunal de Contas do Estado (TCE) do Rio de Janeiro, e **Chiquinho Brazão**, deputado federal (União-RJ), foram presos suspeitos de serem os mandantes do crime, que ocorreu em março de 2018. Domingos alega inocência. A defesa de Chiquinho não havia se posicionado até a última atualização desta reportagem.

Também foi preso o delegado Rivaldo Barbosa, ex-chefe da Polícia Civil do RJ. Ele foi nomeado para o cargo um dia antes da morte de Marielle. A PF ainda apura se há relação entre a data da nomeação e a execução do crime.

Segundo as investigações, Rivaldo colaborou com o clã Brazão, ajudou a arquitetar o crime e prometeu impunidade aos mandantes. O delegado nega as acusações. Seu advogado, Alexandre Dumas, diz que seu cliente não obstruiu as investigações.

Irmãos Brazão

Domingos e Chiquinho Brazão são políticos com longa trajetória no estado. Historicamente, a família tem como reduto eleitoral a Zona Oeste do Rio, área dominada pela milícia.

Segundo o relatório da investigação, ao monitorar Marielle, eles tiveram a indicação de que a então vereadora "pediu para a população não aderir a novos loteamentos situados em áreas de milícia".

"Ela se opunha justamente a esse grupo que, na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, queria regularizar terras para usá-las com fins comerciais, enquanto o grupo da vereadora queria utilizar essas terras para fins sociais, fins de moradia popular" explicou o ministro da Justiça, Ricardo Lewandowski, neste domingo.

O relatório da PF diz que as investigações "apontam diversos indícios do envolvimento dos Brazão, em especial de Domingos, com atividades criminosas, incluindo-se nesse diapasão as relacionadas com milícias e 'grilagem' de terras, e, por fim, ficou **delineada a divergência no campo político sobre questões de regularização fundiária e defesa do direito à moradia**".

A Procuradoria-Geral da República (PGR), em trecho citado por Alexandre de Moraes na ordem de prisão dos suspeitos, afirma que: "Quanto à motivação do crime em investigação, testemunhas ouvidas ao longo da investigação foram enfáticas ao apontar que a atuação política de Marielle passou a prejudicar os interesses dos irmãos Brazão no que diz respeito à exploração de áreas de milícias".

4. CIDADANIA NEGRA NO PÓS-ABOLIÇÃO

1º PASSO:

Ler, interpretar e produzir/1

LEI Nº 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888.

Declara extinta a escravidão no Brasil.

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brazil.

Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém.

O secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Publicas e interino dos Negócios Estrangeiros, Bacharel Rodrigo Augusto da Silva, do Conselho de sua Majestade o Imperador, o faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1888, 67º da Independência e do Império.

Princeza Imperial Regente.

Disponível em <https://www.planalto.gov.br/>, acesso em 10 de junho de 2024.


Ler, interpretar e produzir/2

A grande questão poderia ser traduzida assim: o que fazer com o negro após a ruptura da polaridade senhor-escravo, presente em todas as dimensões da sociedade? Sim, porque é bom lembrar, mesmo os negros que já viviam em liberdade durante a escravidão, e que no século XIX chegaram a ultrapassar o número de escravos, estavam sujeitos a numerosas restrições legais ou simplesmente impregnados nos costumes de uma sociedade dominada por uma diminuta elite branca. Na cor de sua pele, nos seus traços físicos, nos seus cabelos, os negros livres já de há muitas gerações, mesmo miscigenados, frequentemente traziam impressas as suas origens africanas, as marcas de seus antepassados escravos, e assim ficavam entregues à possibilidade de serem tratados com desprezo e violências. Quanto aos libertos, isto é, os negros alforriados, as restrições a eles eram ainda mais explícitas, constando de vários itens de leis que desta forma contrariavam a disposição da Constituição de 1824 em aceita-los como cidadãos.

AZEVEDO, Célia Maria M de. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites. Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 33/34.

Ler, interpretar e produzir

De acordo com José Murilo de Carvalho CIDADANIA consiste na presunção de coexistir dentro de uma sociedade os direitos civis, políticos e sociais. Nesta perspectiva, uma sociedade só contempla a cidadania plena quando articula esses três direitos. Para que fique claro segue uma breve explanação acerca de cada direito: Direito civil: ir e vir; agrupar-se em movimentos como sindicatos, fazer greve etc; possuir seus próprios bens (propriedade privada); livre organização religiosa ou mesmo ideológica. Direito político: resume-se no ato de votar e ser votado,



participar da vida política do país. Direito social: resume-se nas ações governamentais e da sociedade civil organizada em ofertar serviços ao cidadão, tais como: saúde (hospitais, prevenção, medicamentos etc), educação (escolas públicas – reserva-se aqui o direito de escola pública de QUALIDADE e não refeitórios mirins que é o que as escolas públicas estão sendo transformadas), assistência social sendo compreendidas as ações que minimizam os riscos sociais, aqueles capazes de colocar o indivíduo à margem da sociedade, tais como: Bolsa Família, Previdência Social, Direitos Trabalhistas etc. Caso algum governo denegue algum desses direitos aos seus concidadãos não podemos afirmar que em tal sociedade há uma cidadania plena.

Disponível em
https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1I8b6TaowNQ_MDA_e1f7b_/O%20Conceito%20de%20Cidadania.pdf acesso em
10 de junho de 2024.

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Agora que fizemos a leitura dos três textos, nós vamos produzir o nosso próprio texto. Nessa redação devemos:

- 1º - Identificar os temas tratados em cada documento;
- 2º - Estabelecer uma relação entre os três documentos;
- 3º - Apresentar uma correlação entre os três textos e a história narrada no romance *Torto arado*.

Serão avaliados os elementos de coesão e coerência necessários a uma boa redação; o emprego das regras formais da língua portuguesa; a capacidade de interpretar e estabelecer relações entre textos diferentes; e a compreensão das temporalidades de cada texto.

No século XX, os quilombos ficaram em parte invisíveis e em parte estigmatizados. O processo de produção da invisibilidade data desde a escravidão – quando os quilombos se articularam com as roças dos escravos, transformando-se em camponeses, sendo difícil definir quem era fugido diante de roceiros negros, além daqueles que tinham nascido nos quilombos e nunca foram escravos. No pós-abolição, o processo de invisibilidade foi gerado pelas políticas públicas – ou a falta delas – que não enxergavam em recenseamentos populacionais e censos agrícolas centenas de povoados, comunidades, bairros, sítios e vilas de populações negras, mestiças, indígenas, ribeirinhas, pastoris, extrativistas etc. Camponeses negros – parte dos quais quilombolas do passado – foram transformados em caboclos, caiçaras, pescadores e retirantes. Quase nunca “pretos” podiam ser “pardos” e mesmo “brancos” aos olhos dos recenseadores do IBGE, e pior: suas atividades econômicas não eram contempladas nos dados censitários, pois se articulavam entre a agricultura familiar, os trabalhadores sazonais e o extrativismo; quase tudo ignorado nos censos agropecuários republicanos. Constituiria uma ideologia do isolamento das comunidades rurais em com elas algumas identificadas como negras e descendentes de antigos escravos. Não é difícil imaginar como essas comunidades rurais recriaram suas dimensões de suposta invisibilidade através de linguagens e culturas próprias com festas que iam do jongo às congadas e outras manifestações de uma cultura rural de base étnica e familiar. Populações negras rurais – isoladas pela falta de comunicação, transporte, educação, saúde e políticas públicas e outras formas de cidadania – foram estigmatizadas, a ponto de seus moradores recusarem a denominação de quilombolas ou ex-escravos. Porém, nunca deixaram de existir lutas seculares no mundo agrário, parte das quais para defender territórios, costumes seculares e parentesco na organização social. Na segunda metade do século XX, os quilombolas e as comunidades negras rurais sofreram novas investidas. Setores agrários hegemônicos que defendem formas econômicas exclusivas de acesso à terra passaram a investir sistematicamente contra territórios seculares – manejo de recursos hídricos – das populações rurais, indígenas, negros e ribeirinhos.

Os quilombos nunca desapareceram, pelo contrário, se disseminaram mais ainda. De fato, para as décadas seguintes da abolição, a movimentação de famílias negras de libertos e também de quilombolas pode ter ajudado na emergência de centenas de comunidades negras rurais que encontramos no Brasil contemporâneo. A historiadora Ana Rios elaborou uma tipologia que – embora identificada com o Sudeste – bem pode nos ajudar a entender uma face das formações camponesas negras. Segundo ela, tais formações do pós-emancipação estavam representadas pelo “campesinato itinerante”, ou seja, as famílias de libertos organizadas num parentesco ampliado que vivenciaram processos de imigração contínua em busca de terra e trabalho em várias áreas entre Minas Gerais, São Paulo Rio de Janeiro e Espírito Santo. O deslocamento permanente foi um traço marcante para várias famílias de libertos nas primeiras décadas do século XX. Através de arranjos de moradias, trabalho e parceria, as primeiras gerações de libertos tentavam reconstruir territórios para si e suas famílias. Outra experiência foi aquela do “pacto paternalista”, no qual famílias de libertos permaneceram nas mesmas fazendas onde elas, seus pais e avós tinham sido escravos, agenciando roças, autonomia e direitos costumeiros no uso da terra. Por fim, havia as *terras de preto*, que eram as parcelas de terras (muitas das quais indivisas) doadas em testamento para ex-escravos e suas famílias antes da abolição – no período da emancipação eles mantinham tais direitos –, o que gerou conflitos com os descendentes de fazendeiros e as fronteiras econômicas abertas em determinadas regiões. Seria possível ampliar essa explicação para outras partes do Brasil e, sobretudo, incluir a movimentação dos quilombos suas aldeias camponesas e suas conexões mercantis na escravidão e no pós-abolição. Certamente a proliferação de comunidades negras rurais e aquelas remanescentes de quilombo foram determinantes nesse processo.

GOMES, Flávio dos Santos. *Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Agora que fizemos a leitura deste último texto, mais uma vez vamos produzir o nosso. Nessa redação devemos:

Correlacionar o texto de Flávio Gomes com a narrativa do romance *Torto arado*. Para isso, devemos primeiro destacar elementos importantes do primeiro texto e depois voltar ao romance para ilustrar esses elementos.

Serão avaliados os elementos de coesão e coerência necessários a uma boa redação; o emprego das regras formais da língua portuguesa; a capacidade identificar no romance elementos que são evidenciados no texto científico.