

## **O USO DA FONTE LITERÁRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGO COM O ROMANCE "ÚRSULA" (FINAL DO SÉCULO XIX)**

### **THE USE OF LITERARY SOURCE IN HISTORY TEACHING: DIALOGUE WITH THE NOVEL "ÚRSULA" (LATE NINETEENTH CENTURY)**

*Janaína dos Santos Correia<sup>1</sup>*

---

**RESUMO:** Discute-se a importância do uso de fontes históricas em sala de aula, uma das premissas para a construção da *literacia histórica*, apresentando como proposta de trabalho o uso do romance "Úrsula" de Maria Firmina dos Reis (1859), como uma rica fonte histórica ao apresentar uma visão de escravo como agente histórico, para se conhecer a dinâmica da escravidão no Brasil não considerando apenas suas implicações econômicas, desta forma introduzindo os alunos no fazer historiográfico e/ou na construção do conhecimento histórico. Apresenta de forma sucinta o debate ocorrido em torno do tema escravidão negra no Brasil a partir dos anos 60 do século passado, que resultou em uma gradual mudança nos paradigmas que até então norteavam seu estudo onde o cativo deixou de ser focado apenas como um objeto da história, um ser submetido às forças econômicas, sociais e culturais contra as quais quase nada poderia fazer, passando a ser encarado como um sujeito histórico que atuava sobre a realidade.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Escravidão. Fonte literária. Literacia histórica.

---

**ABSTRACT:** It discusses the importance of using historical sources in the classroom, one of the premises for the construction of historical literacy, presenting work proposal as the use of the novel "Úrsula" - Maria Firmina dos Reis (1859), as a rich source to present a historical view of slavery as historical agent, to understand the dynamics of slavery in Brazil considering not only its economic implications, thereby introducing students to the historiographical and / or construction of historical knowledge. Briefly presents the debate occurred around the theme of black slavery in Brazil since the 60s of last century, which resulted in a gradual shift in paradigms that hitherto guided his study where the captive is no longer focused just as an object of history, a being subject to economic forces, social and cultural rights against which almost anything could make, starting to be seen as a historical subject who acted on reality.

**Keywords:** Teaching of history. Slavery. Literary source. Historical literacy.

---

<sup>1</sup> Mestranda em História Social (UEL) e professora de história da rede pública de ensino (Paraná).

“Oh! a mente! Isso sim ninguém pode escravizar! Nas asas do pensamento o homem remonta-se aos ardentes sertões da África (...) vê a cabana onde nascera e onde livre vivera! Desperta porém em breve dessa doce ilusão, ou antes sonho em que se engolfara, e a realidade opressora lhe aparece- é escravo e escravo em terra estranha!” (REIS, 2009.p. 38)

## **Introdução**

A produção de conhecimento na escola é um tema que se encontra em debate desde a década de 70, quando se pretendia garantir à escola de primeiro e segundo graus (hoje ensino fundamental e médio) a qualificação de locais produtores de conhecimento. Porém podemos dizer que os questionamentos sobre o ensino de História no Brasil teve seu auge após o Regime Militar, em meados da década de 80 do século passado buscando a revalorização da história, como área específica do conhecimento.

Neste contexto, a década de oitenta trouxe a importante contribuição de André Chervel (1990) para o debate: a configuração de um saber próprio da escola. Ao criticar a concepção de escola como “puro e simples agente de transmissão”, Chervel nos lembra do “caráter eminentemente criativo do sistema escolar” e que, “de fato, ele não forma somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. Assim o sistema educativo não vulgariza, simplesmente, as ciências de referência das disciplinas, mas produz ele mesmo, um saber próprio escolar (ABUD, 1995 p. 149), que por sua vez segundo Chervel não é de fato nem superior nem inferior ao acadêmico, apenas diferente.

Assim nestes primeiros anos do século XXI, seguimos vivenciando no Brasil um intenso debate sobre metodologias de ensino de história. Muitas propostas de renovação das metodologias, de temas e problemas de ensino têm sido produzidas e incorporadas em salas de aula, tendo como referencia o processo de discussão e renovação curricular desencadeado como vimos a partir dos anos 80 do século passado. Pode-se dizer que entre os temas centrais do debate estão a prática de ensino da disciplina e

as concepções historiográficas pressupostas na ação de professores e materiais didáticos em diferentes períodos, bem como a identificação do conhecimento histórico escolar e, particularmente das construções dos alunos (BITTENCOURT, 2004; FONSECA, 2003).

Do movimento historiográfico e educacional é possível apreender uma nova configuração do ensino de história. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas, das fontes históricas utilizadas em salas de aula. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados. Questões até então debatidas apenas no ensino de graduação chegam ao ensino médio e fundamental, mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contentam com a reprodução dos velhos manuais (FONSECA, 2003 p. 243).

A partir de 2004, no Brasil, vem se destacando a Educação Histórica em algumas regiões, em especial, no Sul e no Sudeste. A Educação Histórica, ao preocupar-se em fundamentar propostas através da "observância sistemática do real e centrar-se não nos formalismos e recursos da aula (embora eles sejam factores contributivos da aprendizagem), mas nas ideias históricas de quem aprende e ensina: os alunos e professores" (BARCA, 2008, p.24), e ao procurar analisar os resultados obtidos conforme a teoria específica da História vem superando a dicotomia "empiricismo" e "sociologismo", que ora extremam a dimensão prática, ora a dimensão teórica, ou seja, busca superar abordagens como aquelas baseadas em: "relatos de experiências" restritos à prática; empiria restrita ao aspecto quantitativo distanciado de uma análise teórica / qualitativa e discussões teóricas sem vínculo com a prática já chamada por Tardif de "sociologismo" (TARDIF, 2002).

Resumidamente:

A Educação Histórica se preocupa com a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Essa perspectiva parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas desses sujeitos. Parte, também dos referenciais epistemológicos da

ciência da História como orientadores e organizadores teórico-metodológicos da investigação histórica (SOBANSKI et al, 2010, p. 10-11).

Neste contexto ensinar História é desenvolver a *literacia histórica*, que pode ser compreendida resumidamente como uma forma histórica de “ler” o mundo, um raciocínio potencialmente histórico. Destaca-se nesta forma, a orientação temporal, que “exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global)”, uma habilidade de “perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas do passado” (BARCA, 2006, p. 95). Para Peter Lee, *literacia histórica* é o processo de cognição, ou alfabetização histórica que propicia aos alunos não apenas a “aquisição de fatos ‘objetivos’, ele envolve também o conhecimento histórico”. A *literacia histórica* considera as experiências cotidianas do aluno, porém, supera o senso comum, contribuindo no desenvolvimento de uma consciência histórica, de uma postura crítica que o faça intervir na realidade (LEE, 2006, p.135).

A Educação Histórica, que se baseia na *literacia histórica* como possibilidade de ler o mundo historicamente, compreende como fundamental o uso escolar da fonte documental, bem como: partir do conhecimento prévio do aluno; desenvolver o que se convencionou chamar a partir de Peter Lee de “empatia”, e, construir determinadas habilidades ou sub-literacias históricas, que se referem às habilidades perceptivas, interpretativas e orientativas, que constituem a percepção do passado, presente e futuro em seu delineamento próprio e distinto, a conexão de significados e sentidos com a realidade presente e a tomada de posição que sempre implica em construção de valores e ao mesmo tempo de práticas (RÜSEN, 2007, p. 111-117).

Rüsen chama a atenção para três dimensões que o raciocínio histórico requer: a competência interpretativa, que significa conectar significados e sentidos com a realidade presente (RÜSEN, 2007, p. 111-117), de ver “o passado no presente”. Esta “competência” reporta à vinculação do entendimento do passado com “acertar no futuro” demonstrando uma competência orientativa, em que situar-se no tempo

entendendo o fluxo da experiência capacita a tomada de posição o que sempre implica em construção de valores e ao mesmo tempo, de práticas (RÜSEN, 2007, p. 111-117 ). Entender o processo histórico, no curso do tempo, seria construir e reconstruir identidade(s) – a consciência de si –, na relação com o “Outro” – a alteridade –, estabelecendo “um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo...” (RÜSEN, 2001, p. 58). Aqui, construção de identidade implica na construção da alteridade, e mais do que isto, uma forma de “se colocar no lugar do Outro” para entender e respeitar o que este Outro pensa, objetiva, necessita, vivencia, rejeita, admira, questiona, etc.: “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados aquela situação, sem nós próprios as sentirmos. (LEE, 2002, p.21). Desta forma, quanto à “empatia”, em um primeiro momento podemos pensá-la – de forma inadequada – como categoria ligada ao psicológico e/ou emocional, porém para Peter Lee, pensando pela epistemologia da História, seria se “colocar no lugar do Outro” tanto do passado como do presente, de duas formas: empatia pela “disposição” (reconhecimento de que ações e pensamentos são próprios de um contexto histórico) e como “realização” (compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal).

Para Rüsen, a aprendizagem histórica está relacionada com a vida humana prática considerando em especial a temporalidade. Para este historiador “... o homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo...” (RÜSEN, 2001, p. 58). Consciência histórica é o assenhorear-se do tempo para que se possa realiza intencionalmente o agir. E assim, podemos entender que quando o objetivo de desenvolvimento do raciocínio histórico que subentende a temporalidade e a intencionalidade do agir (*literacia histórica*) não acontece, não há articulação com a vida humana prática, e, se não há esta articulação, o ensino de História é anódino.

São essas premissas que sustentam o trabalho com a Educação Histórica, o que para nós significa o referencial tanto para reflexão quanto

para a prática no que diz respeito ao uso da literatura como fonte histórica em sala de aula.

### **Escravidão Negra no Brasil: Historiografia e Ensino Frente à Lei 10.639-03**

O século XX foi palco de um intenso processo de renovação no campo da História, o que resultou na multiplicação de seu universo temático e de seus objetos, bem como das fontes históricas utilizadas na sua construção. Dentre as inúmeras e profundas transformações ocorridas no âmbito da História, a redefinição do conceito de fonte e de sua metodologia de análise ampliou as fronteiras da pesquisa histórica. Dentro da perspectiva positivista, o historiador podia contar apenas com os documentos escritos e oficiais, que eram vistos como portadores da verdade que deveria ser revelada. O movimento dos *Annales* contribuiu significativamente para alterar essa concepção e, atualmente, entendemos que qualquer vestígio de determinado tempo pode ser considerado fonte histórica (CAMPOS, 2009, p. 44).

A nova concepção de fonte histórica permitiu que os arquivos brasileiros começassem a ser revirados por pesquisadores em busca de novas evidências sobre os mais variados temas tornando os estudos sobre a escravidão, segundo Maria Carvalho (2008), praticamente um campo específico da História do Brasil. Sem o objetivo de traçar a trajetória histórica da pesquisa sobre escravidão no Brasil, apenas com o propósito de tecer algumas considerações podemos dizer que a importância da cultura, e, em especial, do trabalho afro-brasileiro na formação da sociedade brasileira passou a ser considerada a partir do trabalho de Gilberto Freyre com *Casa Grande e Senzala*, de 1933.

Gilberto Freyre usou fontes e técnicas inusitadas para a época, no Brasil, como aquelas características da história do cotidiano e das mentalidades. Procurou repensar o processo histórico brasileiro, imprimindo uma visão antropológica interessada em inserir as parcelas sociais subalternas. Este processo contestava as interpretações históricas político-

administrativas, factuais e deterministas hegemônicas desde meados do século XIX (FONTANELLA, FARINATI, 2008 p. 125), para o qual o escravo é um ser abstrato que, no máximo, “contribuiu” para a história.

Contudo, é também a partir de seu trabalho que se estruturou o mito da democracia racial, uma ideologia que prega o desenvolvimento de relações étnicas sem conflitos onde a miscigenação inibiu conflitos raciais. Para Freyre, a miscigenação proporcionou um encontro solidário, generoso, fraterno e democrático entre os portugueses conquistadores e os indígenas e negros conquistados e, portanto, diminuiu a distância social que separava a casa grande da senzala (REIS, 1999).

Para Duarte e Santos:

Freyre, dá atenção central à uma escravidão amena, suave e adocicada. Ele não nega que houve conflito, mas este não é seu foco. A análise é feita sob uma perspectiva onde o cativo tem direitos assegurados gentilmente pelos senhores que, graças à miscigenação, quebrou-se a rigidez social harmonizando as relações sociais. Neste processo de moderação dos antagonismos, as raças se misturavam no interior da casa-grande e alteravam as demais relações sejam elas sociais ou culturais (DUARTE; SANTOS, 2008.P.03).

Freyre reconheceu e valorizou a influência e importância do negro cativo, no entanto, terminou por vê-lo como agente histórico passivo, conformado com sua condição social degradante. Acreditou em uma escravidão consensual entre senhores e escravos, chegando ao ponto de alegar que muitos negros desfrutavam-na com alegria. A decorrência desta forma de pensar não apreende o conflito como central na análise, mas superestima-se o encurtamento das distâncias sociais explanada sob a forma de conciliação.

Foi, em boa medida, devido à excessiva ênfase na suavidade do sistema escravista colonial, que o autor veio a ser duramente criticado, nas décadas de 1960-70 como veremos posteriormente. No entanto, embora passível de críticas no que diz respeito à construção de uma imagem idílica da sociedade, é inegável a grandeza da contribuição de Freyre, que deixou um importante legado sendo, até hoje, referência para

os estudos e pesquisas sobre o período colonial brasileiro e, principalmente, sobre escravidão (FONTELLA, FARINATI, 2008. p.130).

A geração de historiadores e cientistas sociais estudiosos das relações raciais que produziram seus trabalhos nas décadas de 1960 e 1970, contudo, propõem uma revisão no tema escravidão, combatendo o que dizem ser o mito da democracia racial, questionando as relações “doces” e “benevolentes” entre senhores e escravos, denunciando os “horrores” da escravidão em nosso país.

Tais interpretações destacam o protesto e passam a desmistificar as ideias de passividade e submissão por parte dos escravizados, focalizando a denominada rebeldia. Os estudos sobre a escravidão passaram a enfocar a face cruel dessa instituição que foi entendida dentro da lógica do processo de acumulação do capital. Dentro desse contexto, as pesquisas deveriam trazer à tona o que teria sido nesta perspectiva ocultado por Freyre: o conflito social, a luta de classes que era inerente às relações escravistas (CAMPOS, 2009. p.83).

Dessa maneira, o escravo é visto como um ser submisso aos poderes e desejos de seu senhor, incapaz de influenciar nas transformações sociais e sem lugar para expressar suas convicções e tradições culturais. Sem muita alternativa, o cativo transforma-se num objeto da relação escravista e não em agente histórico. Assume, assim, um papel de vítima em um sistema cruel contra o qual não tinha muita condição de lutar. O cativo negava sua condição de coisa apenas quando resistia e, nessa perspectiva, a resistência é entendida apenas como rebeliões, fugas e atos violentos (CAMPOS, 2009. p. 85).

Se a tônica nas décadas de 1960 e 1970 foi mostrar a luta de classes e denunciar as formas de opressão e resistência às quais os negros foram submetidos, nos anos 1980 passaram a ser pesquisadas também formas cotidianas de resistência e negociação no cativeiro, além da pressão e medo produzidos pelas revoltas de escravos, as diferenciações entre os tipos de escravidão entre homens, mulheres, crianças, cidade e campo (ALEGRO, SILVA, 2010. p.293 ).

A partir da década de 1980, tais estudos com orientações teóricas e metodológicas diferentes das décadas anteriores, influenciados principalmente pela Nova História Cultural e pela História Social Inglesa, fizeram emergir uma nova imagem da escravidão negra no Brasil. A segunda metade da década de 1980 foi especialmente fecunda para historiadores e outros pesquisadores que lançaram seus olhares para o escravismo, isso porque a comemoração do centenário da abolição criou um ambiente propício para se repensar e publicar obras a esse respeito. Como nos aponta Schwartz (2001), esse momento de comemoração levou os brasileiros a refletirem e a fazerem um balanço do passado nacional, mais especificamente sobre o período em que vigorou a escravidão e seus reflexos na sociedade brasileira após a abolição até os dias atuais (CAMPOS, 2009. p.86).

As novas orientações historiográficas, juntamente com o contexto específico que dirigiu os olhares dos estudiosos de todo o país para a questão da escravidão, propiciaram a realização de uma série de pesquisas que renovaram esse campo de estudos. Uma nova visão do escravo surgiu a partir desses trabalhos. Passou-se a negar a coisificação e a vitimização dos cativos. Em contrapartida, os escravos que surgiram dos arquivos de pesquisa eram seres sociais ativos, agentes históricos capazes de agir e influenciar o mundo ao seu redor, capazes de elaborar inúmeras estratégias para facilitar suas vidas e diminuir sua dependência com relação aos seus senhores.

A partir de exaustivo trabalho com diversos tipos de fontes, descobriu-se que as relações escravistas não eram marcadas o tempo todo pelo enfrentamento, mas que havia espaços de negociação e de estabelecimentos de acordos entre senhores e escravos. Como nos lembram Reis e Silva (1989, p.07-08), "Ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos". Além disso, outros tipos de vínculos, muitas vezes de natureza afetiva, se misturavam ao da dominação. Essa relação era fruto de uma realidade dinâmica que envolvia cativos e senhores, e não uma construção imposta

unilateralmente, de cima para baixo, marcada apenas pelos desejos e vontades senhoriais.

Enfim, afirmar o escravo como sujeito significa dizer que ele negociava, resistia, estabelecia redes de sociabilidade, conquistava espaços de autonomia e mobilidade, buscava e conquistava sua liberdade e elaborava estratégias as mais variadas para transformar a vida em cativo menos árdua. Para além da fragmentação, mas sim recuperando a diversidade, os novos estudos sobre o Brasil escravista têm recuperado as experiências dos trabalhadores escravizados, sua agência, arranjos familiares, cotidiano, mentalidades e reinvenções culturais.

Assim os novos estudos não amenizam nossa visão negativa da escravidão, nem procuram fazer isso. Apenas devolvem ao escravismo sua historicidade como sistema construído por agentes sociais múltiplos, entre eles senhores e escravos. O que se infere aqui é a possibilidade de entender o escravo com um sujeito histórico ativo, com capacidade de desenvolver uma visão crítica da sociedade, de suas condições, e atuar politicamente ao seu modo.

No que se refere ao ensino de história, o estudo da história da escravidão negra no Brasil está hoje inserido em um conjunto mais amplo de orientações e políticas públicas para o ensino básico e, em especial, para o ensino de história. Essas orientações, segundo Campos (2009, p. 93) são influenciadas pelas inovações historiográficas e do campo educacional e também pelas demandas do tempo presente que se articulam às novas finalidades para o ensino de história.

No final da década de 1970 o cenário político-administrativo do Brasil foi alcançado pelo avanço das lutas sociais verificadas no mundo, novos atores sociais na cena política, protagonizados pelos movimentos populares, sobretudo os ligados ao gênero e à etnia, passaram a reivindicar uma maior participação e reconhecimento de seus direitos de cidadania, cujo efeito promoveu o desencadeamento de fecundas discussões que levariam ao processo de mudanças que assistimos hoje, sobretudo, no que diz respeito à legislação educacional envolvendo a questão do negro (SILVA, et al 2007. p. 139).

Percebendo a evidente inferiorização do negro, ou seja, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais e intelectuais negros militantes passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira (SANTOS, 2005 apud SILVA, 2011.p. 03).

Em suma a defesa da responsabilidade histórica do Estado no combate às desigualdades entre brancos e negros está ligada ao passado de escravidão e à forma como foi conduzida a abolição e a integração do negro na sociedade brasileira durante a República (CAMPOS, 2009.p. 20). Esta pressão dos movimentos sociais nas últimas décadas refletiu também no campo educacional. Desde então o poder público passou a se preocupar com a normatização relativa à questão das relações étnico-raciais na educação básica.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi regulamentada, em janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (ABREU, et al, 2010. p. 23). A partir desta lei, tornou-se obrigatório no currículo escolar da educação básica o “estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (art. 26-A, § 1º apud FERNANDES, 2005. p. 383).

Segundo Abreu et. al (2010. p.35) a inclusão da história da África e dos afro-brasileiros nos currículo escolares está ancorada, sem dúvida em um projeto de afirmação do Brasil como uma sociedade multicultural e de reconhecimento do importante papel dos negros na formação da sociedade brasileira, em todos os aspectos, muito além da escravidão ou da submissão. As vitórias alcançadas não asseguraram uma igualdade de condições nos campos educacionais e econômicos, tampouco conseguiram

impedir evidentes expressões do racismo no Brasil. Seria necessário colocá-las em relevo nos currículos escolares, como as Diretrizes apontam.

Ainda, como aponta Lee (2006, p. 135) se pensamos em formar uma sociedade democrática, plural e fundada na equidade, então o ensino de História em sua principal função (formar a consciência histórica) deve superar a perspectiva etnocêntrica. Segundo Cerri (2011, p. 13) tais questões, de fundo identitário, estão na base do conceito de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo que está inserido.

Por seu papel em nos orientar no tempo, "a consciência histórica tem uma função prática" (RÜSEN, 1993, p. 67). A história não pode, de acordo com o ponto de vista de Rüsen, se contentar com um "pluralismo lento" proliferando múltiplas perspectivas com "nenhuma possibilidade de decidir entre perspectivas em um 'objetivo', isto é, caminho intersubjetivamente obrigatório" (RÜSEN, 1993, p. 53). Portanto, a tarefa da história é nos fornecer "um senso da nossa própria identidade", mas de uma forma que estimule e facilite nossa cooperação com outras pessoas, outras nações e outras culturas. Uma vez que a humanidade, no sentido amplo da palavra, é o estágio no qual as relações inter-humanas são ordenadas, a humanidade deve ser a base sobre a qual toda história é escrita (ANKERSMIT, 1998, p. 88 apud LEE, 2006. p. 135).

Semelhante consciência histórica não produziria uma identidade baseada na negação do outro, mas sim no princípio da equidade com o mútuo reconhecimento da diferença. A mutualidade, por sua vez, efetivaria a igualdade, e este modo de igualdade assumiria a forma de um inter-relacionamento equilibrado, meta política decisiva em um processo educacional que mire a formação de cidadãos libertos de ideologias opressoras (VICTOR, AFONSO, 2011. P.06-07)

## **O uso escolar de fontes literárias: O Romance Úrsula de Maria Firmina dos Reis**

O desenvolvimento de uma *literacia histórica* e/ou a aprendizagem histórica depende de “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (BARCA, 2006, p. 95). Para Peter Lee, a *literacia histórica* demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da História, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136). Nesta perspectiva, “os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 117).

Segundo Fonseca (2003, p. 217) a utilização de documentos numa perspectiva metodológica dialógica propicia o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que tem como pressuposto a pesquisa, o debate, a formação do espírito crítico e inventivo.

O que possibilita uma *literacia histórica* é ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade. Utilizar fontes não quer dizer ensinar a produzir representações através das fontes, mas ensinar como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção. (PEREIRA, SEFFNER, 2008. p.126).

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 94)

Seria próprio do desenvolvimento da *literacia histórica* o trabalho com documentos históricos no ensino de História pautado na análise crítica das fontes, respondendo às questões sobre a produção e circulação desses documentos, tais como os autores, locais de produção, datas, diferentes usos a que já foram submetidos, acervos nos quais estão localizadas, entre outras. A partir de um trabalho sistematizado com as fontes, nas quais os parâmetros de análise estão bem definidos, os alunos podem compreender a existência das múltiplas explicações históricas, pois o conhecimento histórico é fruto de seleções, sem, no entanto, cair em ceticismos ou relativismos bem como desenvolver nos alunos conceitos como probabilidade, incerteza, função, causalidade múltipla (ou não causalidade), relações não-simétricas, graus de diferença e incongruência (ou diferença simultaneamente apropriada).

Com relação à literatura tipo de fonte escolhida para a proposta, sua conversão em fonte histórica efetivou-se dentro de uma mudança de enfoque do historiador, interessado em compreender o universo mental de homens e mulheres. O estabelecimento deste diálogo foi uma tarefa árdua que implicou em um amplo questionamento das concepções das correntes historiográficas resultando com que nas últimas décadas a literatura fosse vista pelo historiador como material propenso a diversas leituras, pela sua riqueza de significados para o universo cultural, dos valores sociais e experiências dos homens e mulheres no tempo.

Nas palavras de Pesavento (2006, p. 7) a literatura é uma fonte para o historiador privilegiada, porque dará acesso especial ao imaginário, permitindo-lhe enxergar traços e pistas que outras fontes não lhe dariam. Para a autora, a literatura configura-se em fonte especialíssima, porque lhe dá a ver, de forma por vezes cifrada, as imagens sensíveis do mundo. Através da Literatura podemos encontrar dados dispersos ou até mesmo silenciados por outras fontes.

A sua utilização como documento possibilita ao pesquisador um exercício grandioso no trato com as fontes. O texto literário, tratado como fonte histórica, requer que se façam os questionamentos necessários tais como: Quem é o autor? Qual o seu público? A quem se destina a obra? Em

que momento histórico foi criado? Qual a importância desta obra nos dias atuais? Perguntas essenciais para se iniciar um trabalho interdisciplinar envolvendo a Literatura no ensino de História. Desta maneira, a Literatura, como qualquer outro documento, só permite acesso aos dados e informações mais densas à medida que é questionada. Portanto, a Literatura pode e deve ser utilizada como documento histórico, capaz de revelar as mudanças e permanências da sociedade de uma época, assim como qualquer outro documento histórico, que só tem o seu valor quando o historiador faz as perguntas necessárias para extrair as informações que procura.

Logo a História e a Literatura, no processo pedagógico do ensino de História, possibilitam espaço privilegiado de produção do conhecimento histórico escolar. O texto literário, como fonte histórica, requer que se faça o diálogo com outras fontes de informações históricas que possibilitem, ao relacioná-las, analisar as mudanças e permanências da sociedade de uma época, as possibilidades colocadas e as opções de caminhos escolhidos por seus agentes. A perpetuação da história como ciência, ao inverso da vertente acadêmica dominante no panorama atual, necessita da interdisciplinaridade. Entretanto, não se trata de simplificar a análise histórica, mas sim de complexificá-la, enriquecer seu rigor metodológico através da aceitação de seu papel literário e, simultaneamente, do valor da literatura como fonte complementar. (RAMOS, 2003 p.10)

No contexto específico da escravidão no Brasil, apresentamos aqui como proposta de trabalho em sala de aula, o romance *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis publicado em 1859. Este a primeira vista pode ser considerado um romance ingênuo, cheio de arroubos sentimentais como ressalta Telles (1989), mas uma leitura mais atenta pode nos revelar muitas outras coisas, ela ousou nessa obra denunciar a arbitrariedade, violência e problemas que envolviam a servidão negra em uma sociedade, por excelência, escravista.

Segundo Eleuza Tavares:

Em 1859, em pleno regime escravista, no momento em que as teorias científicas ratificam a inferioridade da população

africana e afro-descendente, bem como a incapacidade feminina para tratar sobre as questões de fórum público, uma mulher afro-descendente, nordestina, de origem humilde, elaborou um discurso precursor no cenário do romantismo brasileiro, tornando públicas as condições a que estavam submetidos o negro e a mulher na sociedade brasileira. Produziu a autora um discurso que possibilitava aos marginalizados o direito a contar sua história, buscando a empatia com seu público leitor. (TAVARES, 2007. p. 01)

O período histórico em que está inserida a escritora, do ponto de vista cronológico, é fundamental para a compreensão de sua obra. Vivendo em uma sociedade sustentada pela diferenciação, ancorada no patriarcado, estratificada entre homens e mulheres, brancos e negros, pobres e ricos, legítimos e bastardos. Havia todo um *modus vivendi*, constituído e legitimado para definir o que era uma mulher e sobremodo o que ela não era. O que ela deveria ser e qual papel social desempenharia era definido desde cedo, a partir da diferenciação da educação entre os sexos (TAVARES, 2007. p. 03).

Maria Firmina dos Reis parece demonstrar uma noção clara disso, nota-se essa percepção logo ao início do prólogo de *Úrsula*: "*Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem...*" (REIS, 2009, p. 13) Sabia da condição da mulher em seu tempo, discriminada e com formação precária, assim *Úrsula* foi editado pela primeira vez no ano de 1859, em São Luís do Maranhão, assinado simplesmente por "uma maranhense", recurso bastante usado no século XIX, principalmente pelas mulheres que se aventuraram a escrever.

Segundo Telles (1889, p. 75) para a mulher escrever dentro de uma cultura que define a criação como dom exclusivamente masculino, e propaga o preceito segundo o qual, para a mulher, o melhor livro é a almofada e o bastidor, é necessário rebeldia e desobediência aos códigos culturais vigentes. Assim a escrita de *Úrsula* constitui-se com um duplo movimento, que oscila entre a realização da obra, enquanto arte, e o ato político, toda a obra é permeada pelas idéias e influências da época, por

isso fica evidente o imaginário da escritora representando seu período. (HOSHINO, SILVA, 2010, p. 8822)

Maria Firmina dos Reis, com essa obra, atribuiu ao negro a configuração até então negada: a de ser humano privilegiado, portador de sentimentos, memória e alma. Não coisas obsoletas, como a ideologia dos escravocratas os faziam acreditar, sempre subestimando a capacidade da raça africana. É aí que se concentra seu grande mérito e originalidade (MENDES, 2008. p.02).

O enredo inicia-se com Túlio um jovem escravo, salvando a vida do cavaleiro Tancredo após uma queda do cavalo. Túlio leva-o ferido até a jovem Úrsula filha de sua senhora (a qual se encontra entredada e passando por dificuldades financeiras), e esta por sua vez é quem irá cuidar do ferimentos de Tancredo. Tais cuidados fazem nascer entre os dois uma paixão a qual será ameaçada pela inveja e desejo do tio de Úrsula que também anseia o amor da bela e jovem sobrinha. É ao lado do amor entre os dois jovens protagonistas, Úrsula e Tancredo, que Maria Firmina apresenta os personagens Túlio e Susana que vão dar a nota diferente ao seu romance.

Logo, para além do exagero romântico, ou das peripécias do enredo o que nos interessa aqui é o tratamento que a autora dá ao escravo. A negra Susana personagem secundária do livro é dedicado todo um capítulo onde é narrada a sua vida antes da escravidão, na África o que, em termos de Brasil e de período, é extremamente original. Neste contexto tenta dar cores próprias à terra natal dos escravos, assim como descrever costumes diferentes e que são apresentados como ideais, idílicos até (TELLES, 1889. p.77).

Segundo Mendes (2008) Maria Firmina dos Reis, ao criar a personagem Susana, personificação do sentimento africano, contraria tudo que já tinha sido feito até então. A negra Susana é a imagem do africano que, tirado à força, de forma brutal e bestial, de sua terra natal, foi animalizado e classificado como objeto, coisa, mão-de-obra forçada e gratuita para senhores inescrupulosos. É ela quem explica ao jovem Túlio, escravo alforriado pelo branco Tancredo, o sentido da verdadeira liberdade

(MENDES, 2008, p.05) que não seria nunca a de um alforriado num país racista.

Nesse momento, pela primeira vez em um romance brasileiro é dado o direito à voz para que uma negra conte ao leitor, através de sua memória, outra perspectiva da história da escravidão. O fato destaca, portanto, o evento histórico da diáspora negra vivido pelos personagens arrancados de suas terras e famílias para cumprir no exílio a prisão representada pelo trabalho forçado (TAVARES, 2007. p.07).

Portanto, mais do que apontar outras direções para a compreensão de nosso passado histórico, *Úrsula* pinta os quadros sociais daquele meio, Túlio e Susana são personagens representativos de afro-brasileiros conscientes de sua condição assim analisar o romance de Maria Firmina dos Reis é procurar recuperar os diferentes olhares sobre a questão da escravidão e liberdade no país (HOSHINO; SILVA, 2010,p. 8822).

### **Considerações finais**

O estudo da escravidão negra no Brasil necessita de um olhar deslocado para o cotidiano do escravo, tensões, conflitos, sociabilidades, protestos, lutas e relações sociais complexas que envolveram senhores e escravizados, para não cairmos em um entendimento genérico sobre o significado da cultura de resistência. É necessário não considerar o tema da história da escravidão no Brasil levando em conta apenas suas implicações econômicas, mas também sua dimensão social, cultural e política. Isso significa desconstruir a visão do escravo vitimizado e coisificado tão presente e arraigada no imaginário social (CAMPOS, 2009. p. 93).

Ensinar história na escola significa permitir aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações socioculturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico. Assim, o uso escolar do documento histórico procedimento didático-pedagógico importante para a Educação Histórica pode ser profícuo para desconstruir a perspectiva que exclui os

escravos da história da escravidão, adotando assim, a posição em que os escravos são vistos como agentes políticos, dotados de poder e sujeitos históricos, considerando suas ações, comportamentos, valores, construídos na malha da experiência cotidiana.

Ao incorporar diferentes tipos de fontes documentais no processo de ensino de história, reconhecemos não só a e ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e continua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. (FONSECA, 2003.p. 164)

Uma vez selecionado o documento, os alunos devem ser motivados ao trabalho, construindo, juntos, atividades de leitura, interpretação, criação e sistematização de novos conhecimentos que levem à “superação das obviedades” e à “superação da cadeia normatizadora do conhecimento”.

Nesse sentido, é consenso a necessidade de:

- 1) Situar o documento no contexto que foi produzido, por meio de perguntas como: Quem produziu? Quando? Onde? Em que condições? Onde está publicado?
- 2) Criar diversas atividades de leitura e compreensão dos textos, possibilitando ao aluno questionar fontes, confrontá-las, estabelecer um diálogo crítico entre as concepções prévias, os conhecimentos históricos anteriormente adquiridos, as indagações e os textos.
- 3) Orientar a produção de conhecimentos, sugerindo formas, linguagens, construções discursivas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem e a compreensão da história como construção. (FONSECA, 2003, p. 218)

O professor ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica. Problematizar a história em sala de aula consiste assim em mobilizar conteúdos que não tenham caráter estático, desvinculados no tempo e no espaço, como fins em si mesmos, mas que permitam aos estudantes compararem as situações históricas em seus aspectos espaço – temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de

relações pelas quais seja possível estabelecerem diferenças e semelhanças entre os contextos, identificarem rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situarem-se como sujeitos da história, porque a compreendem e nela intervêm (CAIMI, 2009, p. 76).

**Fonte primária:**

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Florianópolis: Editoras Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.

**Referências Bibliográficas**

ABUD, K. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria A, CAINELLI, Marlene R (Org.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba. Aos Quatro Ventos, 1995.

ABREU, M. et al. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. *Antíteses*, vol. 3, n. 5, jan.-jun. de 2010, pp. 21-37.

Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5214>

ALEGRO, R. SILVA, L. Ideias fora do lugar na aula de História: historiografia e conceitos dos alunos sobre escravidão no Brasil. *História e Perspectivas*, Uberlândia (42): 285-313, jan.jun.2010. Disponível em:

<http://www.historiaperspectivas.inhis.ufu.br/viewarticle.php?id=304>

BARCA, I. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

BARCA, I. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista. (orgs.) *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal. RN: EDFURUN, 2008.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.120-128.

CAIMI, F. **História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?** In ROCHA, H. (et.al). **A escrita da história escolar-memória e historiografia**. RJ.ed.FGV,2009.

CAMPOS, S. **Representações e ensino de História: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil**.2009. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte 29 de maio. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VCSA-7Z8P5H>

CAMILOTTI, V, NAXARA, M. **História e Literatura: fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil.** *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 50, p. 15-49, jan./jun. Editora UFPR, 2009.

CERRI, L. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. (Coleção FGV de bolso. Série História)

CARVALHO, M<sup>a</sup>. **A questão da resistência e a acomodação.** 2008 Disponível em <http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/1980410:BlogPost:92029>

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** In: *Teoria e Educação*, 2, 1990.

DUARTE, F. SANTOS, V. **Resistência negra no Brasil: a "history from below" e alguns elementos para a crítica da tese das relações harmoniosas no Brasil escravista.** Universidade Federal de Uberlândia, 4<sup>o</sup> semana do Servidor e 5<sup>o</sup> semana acadêmica, 2008. Disponível em <https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-20985.PDF>

FERNANDES, J. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades.** *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>

FONSECA, S. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONTANELLA, L. FARINATI, L. **Acomodação, negação e adaptação: debate historiográfico entre Gilberto Freyre, Jacob Gorender e a historiografia do escravo real (historiografia da escravidão no Brasil).** *Disc. Scientia*. Série: Ciências Humanas, S. Maria, v. 9, n. 1, p. 121-140, 2008. 2008 Disponível em <http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2008/acomodacao.pdf>

HOSHINO, SILVA. Um **estudo sobre a representação de mãe Susana no livro Úrsula de Maria Firmina dos Reis em 1859.** 2010. Disponível em: [prope.unesp.br/xxii\\_cic/ver\\_resumo.php?area=100044...](http://prope.unesp.br/xxii_cic/ver_resumo.php?area=100044...)

LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** *Educar em Revista*. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

PEREIRA, N, SEFFNER, F. **O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula.** *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961>

PESAVENTO, S. **História & literatura: uma velha-nova história.** *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [Em línea], Debates, 2006 disponível in: <http://nuevomundo.revues.org/1560>

RAMOS, F. **História e Literatura: ficção e veracidade.** Domínios de Linguagem II – 2003 ISBN: 85-902957-2-9 disponível em: <http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/d2-3.pdf>

REIS, João José, SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista.** São Paulo: Cia das Letras, 1989.

- ROCHA, R; SOUZA, S. **Construindo conhecimento em sala de aula: o uso de documentos no ensino de história.** In ALEGRO, Regina; et al. (organizadoras) *Temas e Questões para o ensino de história do Paraná.* Londrina: EDUEL, 2008.
- RÜSEN, J. **História viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.
- SANTOS, Josimari. **A literatura como fonte para a história: breves considerações” Seminário de estudos culturais, identidades e relações interétnicas.** Universidade Federal de, 2009. Disponível em: [http://www.pos.ufs.br/antropologia/seciri/down/GT\\_05/Josimari\\_Viturino\\_Santos.pdf](http://www.pos.ufs.br/antropologia/seciri/down/GT_05/Josimari_Viturino_Santos.pdf)
- SILVA, A. et al. **Quando a multidão vai às ruas: aportes para o debate sobre democracia racial e educação no Brasil: 1888-2003.** *Educação e Fronteiras*, Dourados, MS, v. 1, n. 1, jan./jul. 2007 Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/133>
- SILVA, L. **Leituras sobre escravidão em livro didático: identidades afrobrasileiras no sul.** XI CONLAB. Universidade Federal da Bahia: Salvador 2011. Disponível em [http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1304879578\\_ARQUIVO\\_comunicacaolusobras.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1304879578_ARQUIVO_comunicacaolusobras.pdf)
- SCHMIDT, M; CAINELLI, M. **Ensinar história.** 2 ed., São Paulo: Editora Scipione, 2009.
- SOBANSKI et. al. (2010) **Ensinar e aprender história: histórias em quadrinhos e canções.** Curitiba: Base Editorial.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TAVARES, E. **Literatura e História no romance feminino do Brasil no século XIX: Úrsula.** 2007. Disponível em: <http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/ELEUZA%20DIANA%20ALMEIDA%20TAVARES.pdf>
- TELLES, Norma. **Rebeldes, escritoras, abolicionistas.** *Rev. hist.* [online]. 1989, n.120, pp. 73-83. ISSN 0034-8309. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rh/n120/a05n120.pdf>
- MENDES, Maria Firmina dos Reis: **um marco na literatura afro-brasileira do século XIX** . XI Congresso Internacional da ABRALIC *Tessituras, Interações, Convergências* 13 a 17 de julho de 2008 USP – São Paulo, Brasil. Disponível em: [http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/078/ALGEMIRA\\_MENDES.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/078/ALGEMIRA_MENDES.pdf)

VICTOR, R. AFONSO, L. **Ensino de História e relações étnicos-raciais** .  
2011. Disponível em  
<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0461.pdf>