

OLIVEIRA, Tatiane de*

<https://orcid.org/0000-0002-4338-8960>

RIBEIRO, Renilson Rosa**

<https://orcid.org/0000-0002-2809-1376>

RESUMO: Ao ensinar História, nos apropriamos do passado a partir de questões sensíveis do tempo presente. Nesse sentido, o objetivo deste texto é tecer diálogos entre o ensino de História e Literatura, especificamente a partir da obra Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, de Carolina Maria de Jesus, e as narrativas orais de mulheres jovens estudantes. A metodologia adotada é a história oral testemunhal, que contempla histórias de vida e temáticas. Assim, entrevistamos três estudantes da camada popular do 3º ano do ensino técnico de secretariado integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), do campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva. Por fim, a escuta de histórias doloridas demonstra que a interdisciplinaridade proposta pode ajudar a compreender as diferentes identidades em jogo na sala de aula, principalmente as dos grupos mais excluídos, contribuindo de forma propositiva com todas(os) estudantes e professoras(es) no contexto da educação básica e tecnológica, com ênfase para as aulas de História.

ABSTRACT: When teaching History, we appropriate the past through issues that resonate with the present time. In this sense, the objective of this text is to weave dialogues between the teaching of History and Literature, specifically through the work Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, by Carolina Maria de Jesus, and the oral narratives of young female students. The methodology adopted is testimonial oral history, which encompasses life stories and themes. Thus, we interviewed three students from the working class in the 3rd year of the integrated Technical Secretarial course with High School, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso (IFMT), at the Cuiabá campus – Cel. Octayde Jorge da Silva. Finally, the listening to painful stories demonstrates that the proposed interdisciplinarity can help to understand the different identities at play in the classroom, especially those of the most marginalized groups, contributing in a proactive manner with all students and teachers in the context of primary and technological education, with an emphasis on History classes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História;
Literatura; História Oral.

KEYWORDS: History Teaching;
Literature; Oral History

*Doutora em Estudos da Linguagem e Mestre em Educação, ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá/Octayde Jorge da Silva.

** Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp). Professor associado do Departamento de Ciências Sociais na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)..



INTRODUÇÃO

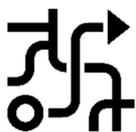
A partir da Escola dos Annales, na França, desde a metade do século XX, houve uma aproximação entre a história e as experiências culturais dos sujeitos comuns (Burke, 2011), o que favoreceu a interdisciplinaridade no campo historiográfico e a compreensão da história e dos sentidos do tempo (Rüsen, 2001) no ensino de História, especialmente na sala de aula de jovens com diferentes experiências. O que é interdisciplinaridade nesse contexto de produção do conhecimento histórico? Gattás e Furegato (2006, p. 325), ao parafrasear Pombo, observam que:

A interdisciplinaridade, além do componente cognitivo que a constitui, também é pensada em termos de atitude. Esse padrão revela-se através de uma ideia, uma prática, um projeto que tenha como base a autêntica vontade de colaboração, cooperação, diálogo e abertura ao outro. Paralelamente, é pensável em termos de poder. [...] não anula as formas de poder que todo o saber comporta, mas exige a disponibilidade para partilhar o poder, isto é, partilhar um saber e um poder que se tem consciência de não ser proprietário. Trata-se de não ocultar o seu próprio saber/poder, mas, ao contrário, torná-lo discursivo e acessível à compreensão de outros.

Ao compartilhar saberes e histórias da vida prática das pessoas, este texto estabelece diálogos entre o ensino de História e Literatura, com a obra Quarto de Despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, e as narrativas orais de mulheres jovens estudantes, propiciando reflexões sobre as práticas em sala de aula, considerando questões contemporâneas.

A metodologia é a história oral testemunhal da vida cotidiana de mulheres que carregam prejuízos impostos por gênero, raça e classe, categorias de análise desta pesquisa.

A história oral testemunhal é o gênero narrativo que combina aspectos da história oral de vida e da história oral temática. [...] Caracterizada por narrativas inscritas nas vivências dos narradores. [...] voltado à promoção da escuta de pessoas [...]. Nesse sentido, considera-se a necessidade de se tornarem públicos os abusos, as violações de direitos humanos, assim como as condições em que os silêncios – ou a ausência de documentos escritos - se mostram como entraves para o bem-estar social de minorias (Meihy; Seawright, 2021, p. 75-76).



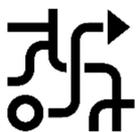
A história oral, de acordo com Portelli (2016), ao citar Charlie King, tem a missão de deixar marcas na vida das pessoas, porque continua após o gravador ser desligado, é eterna e se transforma com o tempo; acontece a partir de um projeto e de entrevistas gravadas (áudio e/ou vídeos), com sujeitas(os) que desejam contar suas histórias (Alberti, 2005). Assim, entrevistamos três mulheres jovens estudantes do 3º e último ano do ensino técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), campus Cuiabá/Cel. Octayde Jorge da Silva.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética e antes da escolha de três colaboradoras da pesquisa, fizemos uma consulta documental (Marconi; Lakatos, 2011) na pasta escolar da secretaria do campus do IFMT e selecionamos, na ordem em que estavam na pasta, com recorte de renda familiar igual ou inferior a 1,5 (um salário-mínimo e meio), aquelas que cursaram o Ensino Fundamental em escola pública. O primeiro contato foi por telefone para uma breve explanação e convite para uma conversa presencial a fim de explicar objetivos e apresentar os termos da pesquisa.

A conversa foi uma pré-entrevista (Meihy; Seawright, 2021) e, com os aceites e assinaturas delas e das responsáveis, as entrevistamos em julho de 2022, fora do horário de aula e dentro do campus. Consta nos termos que, a qualquer momento, elas poderiam desistir sem justificativa e ônus. Por terem 17 anos, utilizamos nomes fictícios escolhidos por elas; apenas uma era maior, com 19 anos, mas mantivemos esse procedimento.

Alberti (2004, p. 18, grifo da autora) afirma que o fascinante “numa entrevista é a possibilidade de vivenciar as experiências do outro, [...] sabendo compreender as expressões de sua vivência”. Sobre as entrevistas de história oral, segundo Meihy e Ribeiro (2011, p. 12), devem servir para “entender situações propostas como problemáticas, com versões diferentes ou desconhecidas de fatos, ocorrências ou visões de mundo”.

Passamos para a fase de pós-entrevista, momento em que as narrativas orais foram transcritas, textualizadas e transcriadas, respeitando as palavras ditas por elas. Sobre isso, Holanda (2006, p. 37) registra que “com o procedimento transcritivo assumido, o retorno ao colaborador com o texto final para sua leitura, negociação, colaboração e aprovação, é inevitável”. Conforme já dito, as entrevistas foram



realizadas em julho de 2022; em novembro do mesmo ano, enviamos as transcrições por e-mail para as três colaboradoras, reforçando que poderiam fazer interferências: acrescentar, alterar e/ou excluir qualquer parte.

As respostas delas foram:

Olá professora, gostei bastante dos textos, está tudo ótimo assim (Aline, colaboradora da pesquisa, 14.11.2022).

Ooi [...], eu amei! Obrigada por relatar minha história tão bem e com tanto carinho (Mônica, colaboradora da pesquisa, 18.11.2022).

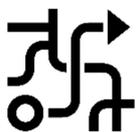
Sim, o texto está aprovado (Suellen, colaboradora da pesquisa, 18.11.2022).

Diante da aprovação e das respostas positivas, entendemos que as mulheres jovens estudantes se sentiram representadas nas transcrições, o que é fundamental na metodologia da pesquisa em história oral.

Sobre a interseccionalidade de gênero, raça e classe, que submete as mulheres a diversas dificuldades, violências, racismos e opressões, Crenshaw (2002, p. 177) afirma que:

[...] é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Mulheres negras convivem nesse “cruzamento” de opressões e condições históricas forjadas a partir da cultura misógina, machista, racista, de lutas e resistências nos movimentos de igualdade e justiça. Nascimento, em 1976, citada por Reis (2020, p. 12), pondera que “mesmo que a população negra tenha suas histórias tradicionais africanas, tem também [...] cultura forjada aqui dentro, e que esta cultura [...] forjada num processo de dominação, é pernicioso e bastante difícil, e que mantém o grupo no lugar onde o poder dominante acha que deve estar”. De acordo com Saffioti (2015, p. 83), “o gênero, a raça e as classes sociais constituem eixos estruturantes da sociedade”.



A seguir, fizemos um breve histórico sobre o percurso do ensino de História no país; um diálogo sobre História e Literatura; apontamos encontros da obra Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, com os temas sensíveis das narrativas orais das colaboradoras e, por fim, as considerações finais.

CONHECENDO OS PERCURSOS DO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

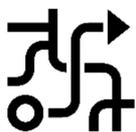
Iniciamos com um fatídico diálogo entre Kundera e Milan Hübl, em 1971, citado por Rodrigues Junior (2017), sobre os russos, em 1969, que, com o poder, fizeram um massacre cultural, intelectual, e expulsaram 145 checos das universidades e institutos científicos:

Para liquidar os povos – dizia Hübl –, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes escreve outros livros, lhes dá uma outra cultura e lhes inventa uma outra História. Em seguida, o povo começa lentamente a esquecer o que é e o que era. O mundo a sua volta o esquece ainda mais depressa (Rodrigues Junior, 2017, p. 04).

Para evitar que as histórias caiam no esquecimento, estratégia já usada como instrumento político em momentos repressivos, a exemplo das populações indígenas e escravizadas, é importante ensinar e dialogar sobre todas as histórias, sem “podas”. Dito isso, Odália (1997) aponta a “jardinagem” feita pelo historiador Varnhagen, que podou, de seus escritos, indígenas e negras(os), definindo bem o projeto de nação brasileira:

Uma nova Nação, como uma árvore nova, necessita de escora e proteção. Ela deve ser amparada, guiada, e seu jardineiro deve estar atento a tudo que possa afetar seu desenvolvimento, cuidar para que as ervas daninhas não obstruam seu caminho, não ofendam nem impeçam que busque seu alimento. Ele arranca com suas próprias mãos as ervas daninhas, ele dá de suas mãos o carinho ao amansar a terra. [...] As mãos carinhosas do jardineiro são impessoais, e não são guiadas por outros interesses, explícitos ou implícitos, que não sejam ver a árvore frutificar, tornar-se bela. Não ocorre o mesmo com a jardinagem de uma nova Nação. Ela pode ser comparada a uma jovem árvore, mas quando há o gesto da poda, ele não é um gesto de carinho, ele não é o gesto que precede o crescimento harmonioso (Odália, 1997, p. 40).

De acordo com o autor, uma nova nação que poda suas diversas histórias e memórias dá espaço para outras tomarem esses lugares que, intencionalmente, vão



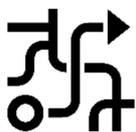
sendo modelados pelas mãos do Estado, formado pela própria mente do colonizador, que mantém as discriminações, as pobreza, o poder e os privilégios, não divisíveis.

Nas palavras de Collins (2019, p. 33), é uma “situação injusta em que, sistematicamente e por um longo período, um grupo nega a outro grupo o acesso aos recursos da sociedade”, e não só nega como também inferioriza. Diante disso, entendemos que o ato de ensinar História é uma tarefa educativa e libertadora, como propõe Paulo Freire, e interdisciplinar, a exemplo da união entre História, Literatura e história oral, nosso foco.

Rodrigues Junior (2017, p. 5) afirma que a História, como disciplina, ocorreu após a independência do Brasil em 1822 e que os debates iniciaram-se a partir de 1824, logo após a Constituição ser publicada. Em 1837, surgiu o colégio Pedro II no Rio de Janeiro, sob influência do pensamento liberal francês. No discurso de criação, o ministro e secretário de Estado de Justiça do Império, Bernardo Pereira Vasconcelos, afirmou: “Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as ideias, as instituições e os costumes franceses, impôs-se o modelo francês”. No ano seguinte, criou-se a disciplina História no Brasil (Nadai, 1993, p. 06).

Nadai e Schmidt são referências para a definição dos marcos temporais do código disciplinar da História no país, que definiram características e objetivos da disciplina nos diferentes períodos históricos. A primeira propôs um recorte que considera “a inserção da disciplina no currículo no século XIX; a criação das Universidades e a formação de professores de História na década de 1930; as mudanças da sociedade brasileira no pós-guerra e as demandas educacionais desta mesma sociedade”. A segunda demarcou quatro recortes: “1. construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931); 2. consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931-1971); 3. crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984); e 4. reconstrução do código disciplinar da História no Brasil (1984)” (Rodrigues Junior, 2017, p. 05).

As reformas nos ensinos primário e secundário ocorreram na década de 1850, focadas na manutenção da escravidão e dos privilégios. As escolas secundárias eram pagas e a população pobre ficava de fora. A reforma de 1853 e os regulamentos de 1855 e 1857 legitimavam a história sagrada e a profana. Depois, em 1878, com a



Reforma Leôncio de Carvalho, a História como disciplina foi ressignificada em seu caráter profano/civil. A partir da Reforma de Benjamin Constant, em 1890, no alvorecer da República, iniciou-se um período patriótico com fatos históricos e heróis nacionais (Rodrigues Junior, 2017).

No fim da década de 1920, de acordo com o autor, sob a influência dos Estados Unidos e com a idealização dos escolanovistas, houve a proposta de aproximar os estudantes ao contexto social em que viviam, no intuito de integrar as propostas educacionais, os currículos e a ciência do século XX. Com as reformas de 1930 e 1940, o ensino de História conquistou espaço nas políticas nacionais de educação como disciplina.

A História da Civilização substituiu a História Universal e a do Brasil com o intuito de aproximar o passado nacional e americano do europeu. Esta alteração, segundo Abud (1993, p. 172), sofreu críticas por sua centralização, por longos conteúdos com poucas aulas semanais e foi contestada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1936, com a solicitação de uma cadeira especial de História do Brasil, alegando que essa “foi posta na rabadilha do programa oficial”. Só em 1942 houve a “Reforma Gustavo Capanema” e a História do Brasil passou a ser autônoma e com maior carga horária (Rodrigues Junior, 2017).

No governo Vargas, a disciplina enfraqueceu, mas se recuperou a partir da ditadura do Estado Novo (1937-1945). De forma pragmática e técnica, formando cidadãos para atender aos interesses do Estado, ela não se desfez após a era Vargas, nem mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1961 (Abud, 1997). Aquino, em 1985, afirma que “o grande fantasma da ditadura era o ensino de história” (Rodrigues Junior, 2017, p. 10).

Segundo o autor, o conselheiro Paulo Natanael Pereira de Souza, em 1980, propôs a extinção das disciplinas de História e Geografia, recomendação criticada pela Associação Nacional de História (ANPUH) e por universidades públicas e privadas. Em 1984, no XII Simpósio Nacional de História, da entidade, em Salvador-BA, houve uma manifestação em prol da consolidação da História como disciplina e pela extinção dos cursos de Estudos Sociais. A partir da década de 1990, no período de redemocratização, houve debates sobre o ensino de História escolar. Desde 1997,



com base numa discussão centralizada do currículo pelo governo brasileiro, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais com foco no construtivismo.

A partir destes conflitos, discussões e resistências quanto ao ensino de História, destacamos a alteração da Lei n. 9.394/1996, modificada pela Lei n. 10.639/2003 e atualizada pela Lei n. 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e que foi um impacto positivo, mesmo aquém do almejado para uma educação histórica plural e antirracista, fazendo justiça às histórias esquecidas ou invisibilizadas.

As políticas de ações afirmativas, advindas da Lei n. 12.711/2012, sobre o ingresso nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio, dão outras providências importantes nesse processo de reconhecimento das identidades marginalizadas. Segue o relato de um estudante negro de psicologia, que mostra a importância do acesso às leituras históricas e interdisciplinares nos espaços educacionais, que dialoguem e representem a todas(os): “eu só fui começar a repensar a minha identidade racial depois que eu comecei a ter contato com as leituras e os debates” (Oliveira, 2021), o que vai ao encontro do ensino de História, definido na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), forjada a partir do debate público e de uma lógica de Estado neoliberal encampada a partir de 2016:

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico (Brasil, 2017, p. 395).

As demandas atuais para a história ensinada explicitam a compreensão de Bloch (2001) de que a história é composta por experiências vividas no tempo e no espaço, sendo fonte de investigação cientificamente conduzida pelo historiador a partir de uma história-problema.



HISTÓRIA E LITERATURA

A maioria das produções científicas relacionadas à História, conforme Mendes (2023), não dialogou com a Literatura por um tempo a partir de uma separação artificial entre realidade e ficção, o que vem mudando a partir do final do século XX. A linguagem e as narrativas são recuperadas como parte do processo criativo/discursivo vinculado à Literatura, afastando-se da leitura enviesada do positivismo do século XIX, que entendia que os historiadores se limitassem a “certificar” os acontecimentos (Abud; Silva; Alves, 2010, p. 28).

Mendes (2023), ao citar os estudos de Estêvão Rezende Martins, discorre sobre quatro utilizações para o termo história: 1. existência humana no tempo; 2. memória e ações qualificadoras das identidades pessoais e sociais dos sujeitos – ambas são mais ligadas às formas literárias: memórias, contos, crônicas etc.; 3. história enquanto conhecimento, científica ou ciência da história; 4. o termo história como narrativa utilizada para contar histórias.

Não há forma de ensinar História senão pela linguagem, então, para atingir a todas(os) estudantes, o professor deve diversificar seus métodos e abordagens de diferentes linguagens escritas e orais.

De acordo com Pinto (2024, p. 04), “história e ficção são formas narrativas e ambas constroem a experiência que vivemos, com os recursos de que dispõem e com os compromissos que assumem”. Abud, Silva e Alves (2010) trazem como exemplo da articulação da história com a literatura o conto de Edgar Allan Poe, O homem das multidões, que, ao narrar o que via e sentia sentado na sacada de um hotel em Londres, descrevia um monumento histórico da cidade e a ocupação daquele espaço – deixando a(o) leitora/leitor criar a sua própria imagem a partir do relato –, e a história, a partir do tempo presente, faz a coleta, seleção e interpretação das fontes e constrói narrativas.

Em diálogo com Leite, Abud, Silva e Alves (2010, p. 45) afirmam que a História e a Literatura estão nesse “intermezzo, pois a ficção produzida pela segunda, mesmo revestida do uso tradicional do passado representado na ‘história dos heróis’, possibilita a observação da mentalidade de grupos excluídos”. Assim, as histórias de “heroínas” e “heróis” do cotidiano também precisam ser contadas em sala de aula.



Barca e Gago (2001, p. 241) afirmam que:

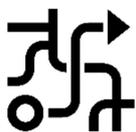
[...] os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiência. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica.

Entendemos que a Literatura, articulada com as histórias de vida das(os) estudantes, pode contribuir com a História científica para entender o passado, o presente e o futuro de forma crítica e dialógica, além de ser um caminho de criar significado aos jovens de classes subalternizadas. Portelli (2016, p. 18) afirma, e concordamos, que as oralidades são “importantes e fascinantes” [...] “não recordam passivamente os fatos, mas elaboram a partir deles e criam significado através do trabalho de memória e do filtro da linguagem”; é uma dinâmica ativa elaborada no tempo presente.

Sobre isso, Bloch (2001) considera que, de forma consciente ou não, as experiências cotidianas norteiam a reconstrução do passado. E o diálogo entre a história e a literatura, ao trocar percepções de mundo, influencia-se e a(o) leitora/leitor, ativa(o) no processo, cria significados (Pinto, 2024).

De acordo com Ribeiro (2006), a dinâmica interdisciplinar propicia uma educação histórica que pode despertar leituras críticas de acontecimentos e experiências cotidianas, histórias, diferentes espaços, culturas etc. Thomas Stearns Eliot, citado por Pinto (2024, p. 07), com poesia, narra esse processo de viver as experiências sem perder os significados, pois, dentro das histórias, há diversas memórias – algumas, inclusive, com foco no Brasil, do terror vivido pela população indígena e escravizada:

Vivemos a experiência, mas perdemos o significado,
E a proximidade do significado restaura a experiência
Sob forma diversa, além de qualquer significado.
Como já se disse,
A experiência vivida e revivida no significado
Não é experiência de uma vida apenas
Mas a de muitas gerações – não esquecendo
Algo que, provavelmente, será de todo inefável:
O olhar para além da certeza
Da História documentada, a olhadela,
Por cima dos ombros, lançada ao terror primitivo.



Após este momento da História e da Literatura, iniciamos, a seguir, uma “olhadela” para a obra literária da Carolina Maria de Jesus e para as narrativas orais das mulheres jovens estudantes.

QUARTO DE DESPEJO E AS NARRATIVAS ORAIS

A obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* foi escolhida para representar a literatura brasileira, pois entendemos que a autora-narradora-personagem, mulher, preta, mãe solo, trabalhadora, catadora de material reciclável e de comida, ao narrar seu cotidiano com elementos literários, com denúncia social, racial, de gênero, entre outras, representa muitas(os) brasileiras(os) hoje, de sujeitas(os) exploradas(os), esquecidas(os) e excluídas(os), há mais de seis décadas do lançamento, despertando identificações.

Carolina faz abordagens históricas e críticas das desigualdades impostas à população negra escravizada e seus descendentes no Brasil; deixa-nos memórias doloridas e denúncias, mas não sem resistências; e é a “linguagem do atrevimento” que Oliveira (2024) aponta como movimentos de resistências por meio da linguagem.

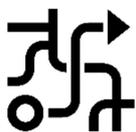
De acordo com Barthes (1978), o poder da língua, algumas vezes, é a única esperança para algumas/alguns sujeitas(os) – oportunidade utilizada pela Carolina, mesmo com apenas 2 anos de escolarização, porém com experiências aprendidas no viver – para fazer literatura e denúncias que permanecem atuais.

Assim, faremos um diálogo entre as narrativas orais das mulheres jovens estudantes, a obra *Quarto de despejo* e o ensino de História. De acordo com Seawright (2023, p. 38), “a história oral pode ter lugar na experiência de aprendizagem a partir da sala de aula”.

Segue um poema que contém a história oral da estudante Suellen:

~ SUELLEN ~
MÃE, estou com FOME!
Comendo **CArCAÇA** de **Peixe**,
“COMPRADA” no mercado.

NOJo
Sem bolacha, sem leite, sem nada.
iN - dE - ci - sA.
Coração bom, besta e estressada.
BaiXa, **PeLUda**, crente e **SEM TETO**.
Lobisomen.



INÚTIL, nas palavras do meu pai.
Agressões verbais. Reprimida.
Não sei lidar com as EmoÇõeS.
Na PANDEMIA..., por pouco eu não **DESISTI DE MIM.**
SUICÍDIO é Pecado!
Não conseguia estudar,
me sentia **BuRRA.**
Decepção **Amorosa.** Tem Outra.
Não quero mais AMOR!
Estupro culposo?!
Meu **SOngo** é ter a minha casa com móveis planejados.
Indecisa.

Suellen mostra sua “vida machucada” (Seawright, 2023), que, apesar do pensamento suicida, tem esperança e sonhos. Ela narra que passou fome em 2022, situação vivida por Carolina de Jesus e seus filhos na década de 1950:

Hoje não temos nada para comer. Queria convidar os filhos para suicidar-nos. Desisti. Olhei meus filhos e fiquei com dó. Eles estão cheios de vida. Quem vive, precisa comer. [...] (Jesus, 2014, p. 174).

Eu estava tão triste! Com vontade de suicidar. Hoje em dia quem nasce e suporta a vida até a morte deve ser considerado heroi. [...] (Jesus, 2014, p. 102).

Ninguém deve alimentar a ideia de suicídio. Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, é um heroi. Porque quem não é forte desanima (Jesus, 2014, p. 61).

A Literatura, a História e a história oral revelam que a fome, junto às desigualdades sociais, raciais, de gênero etc., não foi superada no Brasil. A narrativa histórica entra em cena com a história da alimentação, que, segundo Carneiro (2005, p. 71), “abrange aspectos diversos da cultura humana. Necessidades biológicas, recursos econômicos e sentidos culturais investem os alimentos de significados amplos”. Entretanto, o autor afirma que, apesar da alimentação ser “após a respiração e a ingestão de água, a mais básica das necessidades humanas” (Carneiro, 2003, p. 01), parte da população mundial ainda não tem o que comer:

[...] o que mais choca a qualquer um que estude a história da alimentação humana certamente é o da subsistência da fome e da subnutrição nos dias atuais, em que a produção de alimentos é a maior de todos os tempos e os meios técnicos de transportá-los e conservá-los são os mais eficientes já conquistados. Isso é a máxima expressão das contradições e paradoxos provocados pelo crescimento de uma indústria alimentar e uma agroindústria baseadas no modelo de gorduras animais, carne, carboidratos e açúcar (Carneiro, 2005, p. 75).



Após vinte anos dos estudos de Carneiro, ainda há fome no Brasil, o que pode ser visto na literatura da Carolina de Jesus, entre 1950-1960, e nas narrativas atuais da Suellen. Esse diálogo é um caminho eficaz de cruzar fronteiras (hooks, 2017) entre a história, a literatura e as experiências de vida conhecidas pela escuta das histórias orais das estudantes, e facilita que elas e as(os) professoras(es) criem significados durante o ensino-aprendizagem.

[...] a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks, 2017, p. 174).

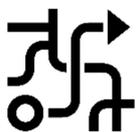
A dor da fome, do racismo, da violência de gênero, intrafamiliar, psicológica, verbal, da falta de emprego e de dinheiro, caminha junto às(aos) sujeitas(os) em sala de aula, pois não há separação da vida privada no espaço escolar. Escutar e tentar compreender as origens desses comportamentos e articular saídas é um dos papéis da escola: “[...] é preciso reconhecer o valor de cada voz individual” (Hooks, 2017, p. 58). Nesse sentido, Suellen relata que:

Na pandemia [...] eu me perdi de mim, eu não sabia de mais nada, eu não queria mais nada, eu tinha desistido de tudo, por pouco eu não desisti de mim, realmente! Foi bem difícil! [ela se emocionou neste momento]. [...] (Suellen).
[...] meu pai não estava recebendo e a minha mãe desempregada, o que ajudou a gente foi a cesta básica que o IFMT estava dando. Teve uma coisa que me marcou muito de forma negativa, [...] nós passamos um mês comprando carcaça de peixe no mercado, agora eu não posso nem ver peixe, eu peguei nojo. [...] (Suellen).

Em relato semelhante a este último, Carolina Maria de Jesus afirma que:

Vesti os meninos que foram para a escola. Eu saí e fui girar para arranjar dinheiro. As mulheres vasculham o lixo procurando carne para comer. E elas dizem que é para os cachorros. Até eu digo que é para os cachorros [...] (Jesus, 2014, p. 105).

A vivência da Suellen foi durante a pandemia, mas sabemos que é comum que muitos estudantes viveram, vivem e viverão situações assim ou piores, de



sofrimentos psicológicos, emocionais, materiais e físicos, às vezes, comendo só carcaça de peixe ou comida do lixo. Sobre o filho, a pobreza e a escola, Carolina Jesus registra o seguinte: “O José Carlos não quer ir à escola porque está fazendo frio e ele não tem sapato. Mas hoje é dia de exame, ele foi. Eu fiquei com medo, porque o frio está congelando. Mas o que hei de fazer?” (Jesus, 2014, p. 66).

De acordo com Delton (2021, p. 66),

[...] a escravidão capitalista passou a tratar a população negra escravizada como objeto vivo de trabalho, visto que utilizavam como justificativa para ela a pretensa maldição de Cam e a consequência dessa visão foi a desumanização dos povos africanos escravizados.

O diálogo do ensino de História com outras disciplinas pode contribuir para que as(os) estudantes compreendam que racismo, injustiças e desigualdades são situações históricas vividas pela população preta, parda, indígena, empobrecida etc., e que precisam ser lembradas, estudadas e denunciadas, pois um dos papéis do ensino de História é:

[...] produzir subjetividades, modos de ser e sentir a historicidade, se perceber no meio em que se está e o que já ocorreu nesse mesmo espaço, articulando esse saber [...]. Um saber interdisciplinar serve para uma formação dinâmica e sintética, o que favorece a formação de estudantes com uma perspectiva mais ampla e conhecedora (Paz et al., 2024, p. 02).

Bloch (2001, p. 43) afirma que “mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém”. Benveniste (Silva, 2016, p. 77, inserção nossa) observa que “é vivendo sua experiência na linguagem com outros, na prática social, por meio de atos de enunciação – falado, ouvido, escrito e lido – que o homem [ou a mulher] pode descobrir-se e se reinventar durante toda a vida”. Nesse sentido, Alberti (2004, p. 77) adverte que “ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido”.

Aline, outra entrevistada, desabafa sobre o racismo:



[...] quando eu era criança, eu lembro que eu não usava brinco, ainda não uso. Eu fui em uma vendinha e o moço falou que eu pareço um menino porque eu não uso brinco e uso meu cabelo todo para cima (Aline).

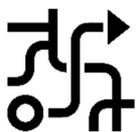
De acordo com Domingues (2004, p. 308), o padrão branco de beleza, comportamentos, culturas e outros foi assimilado pela população negra devido à inferioridade imposta em função da superioridade imputada aos brancos. Beatriz Nascimento, em 1974, denunciou o processo de desumanização de pessoas negras:

Não existem mais “bons selvagens” como não existem mais “negros puros” que saibam seu ramo africano no Brasil. Depois de nos explorar e tirar as melhores coisas, depois de nos reprimir, a ideologia dominante quer nos “descobrir” (como costumam dizer alguns dos paladinos em favor do negro) “puros”, “ricos culturalmente”, “conscientes de nossa raça”. Não entendem que esses ideais de pureza, beleza, virilidade, fortaleza que querem nos inculcar, são conceitos seus, impregnados de sua cultura; quanto à nossa consciência de nós só pode sair de nós mesmos [...] (Reis, 2020, p. 16).

Carolina Maria de Jesus narra o racismo, misoginia e machismo sofrido na recusa de seus textos:

Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:
— É pena você ser preta.
Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. [...] Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.
[...] Um dia, um branco disse-me:
— Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem.
O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém (Jesus, 2014, p. 64-65).

De acordo com Carneiro (2011), histórias contadas desde o período colonial permanecem na imagem que o Brasil forjou de si como Estado-nação, de forma explícita ou disfarçada, para manter as relações desiguais, sem poupar sequer as crianças, mesmo no país com laços ancestrais africanos e com a população indígena



– nos corpos, costumes, práticas religiosas, músicas, danças, culinárias, oralidades, artes, entre outros (Delton, 2021).

Suellen e Mônica, contam sobre a falta de recursos materiais:

Eu morei em duas igrejas em bairros diferentes, [...] eu era bebê. Em uma delas não tinha água e minha mãe tinha que ir para a casa dos outros, pegar água para lavar roupa, até para tomar banho (Suellen). A questão financeira é bem difícil para nós, bem difícil [ela sorri]. Minha mãe estava louca da cabeça esses dias com as contas para pagar, um monte de coisas, a vida financeira é muito difícil mesmo, a gente mora de aluguel, a minha irmã é pequena e ainda toma leite. A gente sobrevive! (Mônica).

Carolina de Jesus narra uma situação parecida:

[...] Quando nós mudamos para a favela, nós iam pedir água nos vizinhos de alvenaria. Quem nos dava água era a Dona Ida Cardoso. Três vezes ela nos deu água. Ela nos disse que nos dava água só nos dias úteis. Aos domingos ela queria dormir até mais tarde. [...]
- Eu queria água para fazer a mamadeira. Meu Deus, como é que nós vamos fazer sem água?
Nós iam noutras casas, batíamos na porta. Ninguém respondia. Não aparecia ninguém para nos atender. [...] (Jesus, 2014, p. 56).

Percebemos desigualdade de classe, raça e gênero nas narrativas acima, assim, vale a crítica de Domingues (2004, p. 84) para a “falta de mão de obra” perto do fim da escravização:

Um mito da historiografia é aceitar o discurso da classe dominante agrária paulista do século XIX, segundo o qual havia uma quantidade insuficiente de braços para atender a crescente necessidade de mão-de-obra no processo de expansão da lavoura cafeeira, sobretudo após o fim do tráfico negro e aprovação das consecutivas leis que acenavam a abolição. Para suprir essa suposta escassez, haveria necessidade da entrada dos imigrantes brancos europeus.

O autor desconfia que essa imigração foi racista ao branquear a nação, deixando a população negra escravizada, sem empregos e oportunidades, pois a quantidade de ex-escravizados era bem maior do que a de imigrantes europeus que vieram para trabalhar. Essas “persistências do passado” (p. 103) impactam as desigualdades do presente; são as mesmas da época de Carolina de Jesus e das



estudantes da pesquisa. Mulheres pretas eram descartadas das oportunidades de emprego, conforme matéria do jornal paulista *Getulino*:

É de lamentar que [...] pretende uma fábrica - proscrever de seu operariado as moças pretas. Lembremos que se - muito honestamente - haverá muita senhora preta que se vista de seja injusta é proibir-se que as mãos de moças pretas sejam recusadas para os serviços de fiação ou tecelagem da matéria-prima (Domingues, 2004, p. 109).

Nascimento (Ratts, 2021, p. 52) denuncia o racismo e os preconceitos de classe e de gênero: “uma sociedade como a nossa, em que a dinâmica do sistema econômico estabelece espaços na hierarquia de classes, existem alguns mecanismos para selecionar as pessoas que irão preencher esses espaços”. Com lugares pré-estabelecidos pelos discursos do racismo, essas mulheres não desistiram de seus sonhos e lutam contra as injustiças, mesmo sem respaldo do Estado. Nesse sentido, as colaboradoras da pesquisa oferecem testemunhos potentes de luta e esperança:

Eu me vejo passando no ENEM esse ano, se Deus quiser, fazendo a minha faculdade. Mas daí eu já penso em conciliar a faculdade e o trabalho, porque não dá, vai pesar. Estudando, trabalhando, adquirindo a minha casa, as minhas coisinhas. Meu sonho é ter a minha casa com móveis planejados (Suellen).

Meu sonho era estudar no IFMT, eu consegui por meio de muito esforço (Aline).

Um dos sonhos de Carolina de Jesus era uma casa com banheiro, cozinha, torneiras, comida, não um “quarto de despejo” de lixos. Além de escrever, publicar seus livros, superando barreiras raciais, sociais e de gênero:

Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha (Jesus, 2014, p. 39).

Durante a pesquisa, demos um livro *Quarto de despejo* para cada estudante, pois nenhuma tinha lido, e propomos uma leitura coletiva, visto que “ao ler, estou



abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro” (Cosson, 2014, p. 27). A partir da narrativa da autora, estabelecemos um diálogo entre literatura, memória e histórias de vida com as estudantes.

Nas palavras de Petit (2009, p. 266), “os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, [...] inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia”.

Após a leitura, elas foram convidadas a narrar suas impressões sobre a história da autora e como ela se conecta com as suas próprias. Segue o relato de Aline:

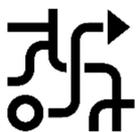
[O livro] mostra a realidade dura como ela é, e por mais que foram há alguns anos, essa distinção, esse preconceito entre os gêneros, entre a raça e a classe ainda existem e acho que foi algo que me marcou bastante, até porque sou mulher, sou menina e também sou mãe, fui mãe nova e isso acabou me tocando porque ela estava lá sozinha com os filhos e lutava e não estava fazendo nada de errado e mesmo assim as pessoas julgavam por ela querer fazer o melhor para os filhos dela. É incrível como as pessoas julgam de qualquer forma. Se você é preto, seu gênero, sua classe! (Aline, colaboradora da pesquisa, 29.11.2022).

Aline se insere nas histórias da sociedade e da literatura e analisa criticamente as dos outros, revelando a percepção da passagem do tempo e a persistência das desigualdades.

Os relatos de Suellen e Mônica revelam a simplicidade de seus sonhos – ter um lar com “móveis planejados”, assim como o desejo de estudar em uma boa escola – o que não deveriam ser “sonhos” ou conquistas sob “muito esforço”, pois são básicos, e alguns não têm, nem terão esses “sonhos” realizados. Quem consegue o faz com o triplo de esforço. O problema não é o esforço, mas sim as desigualdades impostas, que geram obstáculos, sonhos desiguais e esforços desproporcionais, com degraus diferentes e/ou ausentes. O poema Uma litania pela sobrevivência, de Audre Lorde (2020, p. 83), mostra trajetórias de quem não pode renunciar “sonhos” vitais:

Uma litania pela sobrevivência

Para aquelas entre nós que vivem na margem
de pés sobre limites constantes da decisão
crucial e solitária
para aquelas entre nós que não podem se dar ao luxo
de abrir mão dos sonhos de ter escolhas



[...]

Suellen sabe que, em seu futuro, terá que conciliar estudo e trabalho para realizar seus “sonhos” e se prepara para isso. Essa consciência vai ao encontro de uma das missões do IFMT, que é “Educar para a vida e para o trabalho”, o que lembra o poema A flor e a náusea, de Carlos Drummond de Andrade (2002, p. 119):

Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralistem os negócios, garanto que uma flor nasceu.
Sua cor não se percebe. Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.
Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde e lentamente passo a mão
nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor.
Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

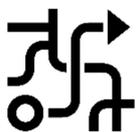
Ao se cultivar, juntas, as flores da História, da Literatura e da história oral, contrariando o poeta, também nascem flores “bonitas”, pois, apesar de a História do Brasil ser injusta, existem os atrevimentos, as esperanças, as lutas, os sonhos etc.

Encerramos esta seção concordando com Ricouer (1997, p. 317): “a história se serve, de algum modo, da ficção para refigurar o tempo e, por outro lado, a ficção se vale da história com o mesmo objetivo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer diálogos entre ensino de História e Literatura, com a obra Quarto de Despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, e as narrativas orais de mulheres jovens estudantes, nota-se que podem trabalhar juntas na busca de uma nova relação das(os) estudantes na aprendizagem da História, muitas vezes considerada monótona, sem relação com o tempo e experiências atuais.

A interdisciplinaridade permite explorar diferentes interesses das(os) estudantes, pois algumas fazem a incursão pelos eventos, outras pelos enredos da Literatura e muitas pelas narrativas de experiências cotidianas. Fazer essa articulação permite alcançar diversos interesses em sala de aula.



Assim, mais estudantes e docentes podem se sentir inseridas(os) nos processos de aprendizagem histórica – o que favorece a criação de novas maneiras de ser, sentir e saber o mundo –, contextos de aprendizagem sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e as políticas de ação afirmativa, conforme determinam a Lei atualizada nº 11.645/2008 e a Lei nº 12.711/2012.

Na obra de Carolina Maria de Jesus, é perceptível a atualidade dessa comunidade leitora, permitindo abordagens sobre a fortuna crítica, história da literatura negra e feminina no Brasil, sociologia das desigualdades de raça e gênero, memórias do mundo do trabalho e narrativas orais de vida das classes subalternizadas. A dimensão histórica da vida desses grupos sociais, articulando a escrita de Carolina de Jesus e os relatos cotidianos das estudantes do IFMT, por meio da história oral, torna possível escutar e conhecer histórias delas, com respeito, ética e potência crítica/criativa na transcrição. Essas narrativas orais revelam as violências em suas vidas, que demandam do Estado uma ação efetiva na defesa de seus direitos básicos. No Brasil, infelizmente, a fome é um presente que persiste e carrega as marcas de raça, cor e gênero.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997, p. 28-41.
- ABUD, Kátia; SILVA, André; ALVES, Ronaldo. Ensino de História. Coleção ideias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: história dentro da história. In: PINSKY, Carla (Org.). Fontes Oraís. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.
- ALBERTI, Verena. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º. ano de escolaridade. Revista Portuguesa de Educação. Braga, v. 14, n. 01, p. 239-261, 2001. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/563>. Acesso em: 28 out. 2024.
- BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 1978.



BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2017.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2003. Disponível em: L10639. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2008. Disponível em: L11645. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: L12711. Acesso em: 25 out. 2024.

BURKE, Peter. *Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro*. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011, p. 07-38.

CARNEIRO, Henrique. *Comida e Sociedade: uma História da Alimentação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

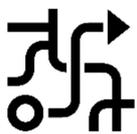
CARNEIRO, Henrique. *Comida e sociedade: significados sociais na história da alimentação*. *História: questões & debates*. Curitiba, n. 42, p. 71-80, 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328063797.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Geledés, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

COLLINS, Patrícia. *Pensamento feminista negro. Conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

CRENSHAW, Kimberle. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. *Estudos Feministas*. Florianópolis, ano 10, v. 01, p. 171-188, 2002. Disponível em: v10n1a11 (scielo.br). Acesso em: 30 out. 2024.



DELTON, Felipe. Saberes outros na formação docente: a história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia para uma educação decolonial. In: CESCO, Susana et al. (Org.). Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais. Porto Alegre: Letra1, 2021, p. 55-70.

DRUMMOND, Carlos. A rosa do povo. In: DRUMMOND, Carlos. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

GATTAS, Maria; FUREGATO, Antonia. Interdisciplinaridade: uma contextualização. Acta Paulista de Enfermagem. São Paulo, v. 19, n. 03, p. 323-327, 2006. Disponível em: *art. 10. Acesso em: 04 nov. 2024.

HOLANDA, Fabíola. Experiência e memória: a palavra contada e a palavra cantada de um nordestino na Amazônia. Tese (Doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: Experiência e memória: a palavra contada e a palavra cantada de um nordestino na... (usp.br). Acesso em: 20 out. 2024.

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

JESUS, Carolina. Quarto de despejo: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LORDE, Audre. A unicórnica preta. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2020.

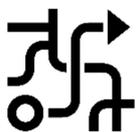
MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. Fundamentos da metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEIHY, José; RIBEIRO, Suzana. Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, família. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José; SEAWRIGHT, Leandro. Memórias e narrativas: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2021.

MENDES, Luís César Castrillon. História e literatura: interações e possibilidades nas fronteiras narrativas do conhecimento. In: MENDES, Luís César Castrillon; VALÉRIO, Mairon; RIBEIRO, Renilson (Org.). O ofício das palavras: encontros entre a literatura e a história. São Paulo: Paruna Editora, 2023, p. 45-57.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. Revista Brasileira de História. São Paulo, n. 25/26, p. 143-162, 1993. Disponível em:



https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596. Acesso em: 13 nov. 2024.

ODÁLIA, Lino. As formas do mesmo: ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna. São Paulo: Ed. Unesp, 1977.

OLIVEIRA, Tatiane de. Linguagem do Atrevimento: história oral de vida e de permanência escolar de mulheres jovens estudantes, da camada popular, do IFMT e a escrita de Carolina Maria de Jesus. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2024.

OLIVEIRA, Tatiane de. Entre bolhas raciais, podas e sonhos: as relações entre identidades negras e brancas na UFMT. Cuiabá: EdUFMT, 2021.

PAZ, Luan et al. Interdisciplinaridade e escolarização: o lugar da História na Educação Contemporânea. Revista Educação Pública. Rio de Janeiro, v. 24, n. 05, p. 01-05, 2024. Disponível em: Revista Educação Pública - Interdisciplinaridade e escolarização: o lugar da História na Educação Contemporânea. Acesso em: 24 nov. 2024.

PETIT, Michèle. A arte de ler como resistir à adversidade. São Paulo: 34, 2009.

PINTO, Júlio. Sobre literatura e história: como a ficção constrói a experiência (Portuguese Edition). São Paulo: Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2024.

PORTELLI, Alessandro. História oral como arte da escuta. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RATTS, Alex. Introdução. In: NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. Alex Ratts (Org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021, p. 05-30.

REIS, Rodrigo. Ôrí e memória: O pensamento de Beatriz Nascimento. Sankofa Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. São Paulo, ano XIII, v. 12, n. 23, p. 09-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/169143>. Acesso em: 24 ago. 2023.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Os parâmetros do saber no Brasil: A História ensinada e a Reforma Curricular Nacional no governo FHC. Revista História Hoje. São Paulo, v. 10, p. 01-35, 2006. Disponível em:



https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=88. Acesso em: 13 nov. 2024.

RICOEUR, Paul. A realidade do passado histórico. In: RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa: tomo III. Campinas: Papirus, 1997, p. 244-255.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v. 07, n. 13, p. 03-22, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/4587>. Acesso em: 25 out. 2024.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero patriarcado violência. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SEAWRIGHT, Leandro. Ensino de história e história oral aplicada. Revista História em Reflexão. Dourados, v. 17, n. 34, out./dez. 2023. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/download/17231/9781/61584>.

Acesso em: 29 out. 2024.

SEAWRIGHT, Leandro. Vidas machucadas: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2023.

SILVA, Carmem. Discurso: lugar de constituição da memória e da identidade? In: AQUINO, Ivana Campigotto et al. (Org.) Língua, literatura, cultura e identidade: entrelaçando conceitos. Passo Fundo: Ed. UPF, 2016, p. 25-43.

ENTREVISTAS

ALINE [Entrevista], Cuiabá, 19 jul. 2022.

ALINE [Entrevista], Cuiabá, 29 nov. 2022.

MÔNICA [Entrevista], Cuiabá, 26 jul. 2022.

SUELLEN [Entrevista], Cuiabá, 29 jul. 2022.

Recebido em: 23/11/2024

Aprovado em: 19/02/2025