

Um encontro com a leitura em História

NILTON MULLET PEREIRA³

Os encontros

Pensar sobre os livros que um aluno pode ler em uma aula de História é uma tarefa que implica supor que há uma certa dizibilidade, estratificada, construída no senso comum de sociedades como a nossa, sobre a História. Compreende-se muito importante saber História, mas não se ultrapassa o limite de uma espécie de história-turismo. Ao mesmo tempo, essa mesma dizibilidade que cria ditos sobre uma história-turismo, o que sugere um certo gosto pela História também dá visibilidade a um certo desgosto pela História; mais precisamente, pela aula de História.

Os professores de História convivem com tais ditos e com essa dizibilidade. Por eles certamente passam forças que dão a ver a História como o paradoxo do gosto e do desgosto: ou se gosta do que estou a chamar de uma história-turismo ou se desgosta de uma aula de História na escola.

Mas, essas dizibilidades não devem constituir-se como fator que paralisa. Ao contrário, creio que é possível permitir-se certo jogo, com uma possibilidade de criação muito maior, a partir dessa estratificação que parece tão sólida.

³ Nilton Mullet Pereira é Graduado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil, e Doutor em Educação pela UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. Atualmente é professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação (FACED-UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil, na área de Ensino de História.

Em História, as aulas estão circunscritas em um plano que limita, sem dúvidas, as possibilidades de criação. Desde o livro didático até a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou do vestibular, está-se preso a fatores que se mostram, certamente, como complicadores considerados, não como elementos que impedem o processo criativo, mas tão somente como fatores que interferem nesse processo.

Essa dizibilidade sobre a História afeta, certamente, aquele para quem se ensina um conteúdo de História: os alunos, aqueles que participarão do belo espetáculo do encontro e da coexistência do passado, do presente e do futuro. São eles, os estudantes, que queremos que leiam. E a leitura é um encontro, ou a leitura provoca encontros. Esses encontros são produzidos por uma pura emissão de singularidades, dados jogados ao acaso, e levam em conta uma abertura para a entrada dessas singularidades. O aluno e aquilo que ele lê revelam um lugar por onde podem passar singularidades a causar, constituir, formar e forjar relações e experiências. É nesse sentido, o da experiência, que toda a leitura é uma diferença, que toda a leitura é a potência de um encontro e que toda a leitura permite a diferenciação, a transfiguração de si.

Tais encontros, no entanto, dependem de uma provocação por parte dos professores, da sala de aula, de modo a criar uma certa abertura para a leitura – o que se poderia chamar de inserir o estudante no universo da leitura, no universo dos encontros. Mas ter encontros está relacionado com o grau de abertura dessa passagem que certamente é única em cada um que lê e em razão do que lê.

Então, oferecemos livros para serem lidos no Ensino Médio porque queremos provocar encontros, redefinir parâmetros de uma vida, expandir uma vida. Não oferecemos livros apenas pelo seu conteúdo, mas para criar alunos leitores que, ao ler, tenham sensações, ofereçam-se a um mundo que não conhecem, que não imaginam, e que isso os permita imaginar histórias, construir novas memórias. Ora, as coisas que lhes interessam, certamente leem em espaços fora da escola, certamente leem no Facebook e em outros espaços ou redes sociais. Indubitavelmente leem. Os livros que nossos alunos podem ler são, justamente, aqueles que não podem ler; aqueles de que desconhecem a existência, mas que, ainda assim, podem servir a um encontro, não em razão de uma vida que se identifica

com o que está escrito, mas uma vida que não se vê no livro, que estranha o livro e aprende com ele.

Dar um livro de História para um aluno do Ensino Médio ler certamente objetiva que ele dê conta não só do século XIX ou do XX, mas, sobretudo, quer que ele entre no universo da leitura, para gostar de ler, para gostar de História, para encantar-se com a História, para aprender História por aprender História, para ver-se provocado a ter encontros.

A História

A História, a escrita da História, tem se modificado significativamente nos últimos tempos. Via de regra, na disciplina História, os autores, que são historiadores que escrevem livros para que se aprenda História não escolarmente, escreviam de uma forma bastante árida, de um modo extremamente cientificista, com pouca preocupação com o estilo e com o grande público, neste caso, com o público de não historiadores. Os autores afastavam o público comum, as pessoas em geral, da História e da leitura histórica. Isso obviamente refletiu-se no ensino, porque, de algum modo, os professores tornaram a aula de História algo chato, enfadonho e pouco preocupado com o estilo e com a narrativa. Mas, já durante o século XX encontramos uma produção historiográfica gigantesca que se preocupa com o estilo, compreendendo que escrever implica ter um estilo. Os historiadores perceberam que escrever História tem a ver com a produção de um drama, de algo que ultrapassa os meros limites da descrição de fatos ou da mera leitura dos documentos. Significa que os historiadores descobriram, a partir da significativa crítica que fizeram ao documento e ao uso do documento, desde o início do século XX, que a escrita da História é também a construção de uma ficção, de um drama. Não como uma ficção literária, certamente, mas trata-se de uma ficção para dizer a verdade, para criar a verdade, que aparece no tenso encontro do historiador e seu método com os documentos. A escrita da História, hoje, permite que os historiadores produzam verdades seriamente e agradem o leitor ao mesmo tempo.

A crítica ao documento possibilitou redeterminar a definição clássica de documento como prova do passado. Além disso, as fontes para a escrita da História foram significativamente ampliadas, e a Literatura, a Arte e o Cinema puderam ser considerados documentos históricos. Nesse sentido, o documento escrito perdeu a supremacia, fato que, inclusive, permitiu um movimento de reaproximação entre a História e a Antropologia e que teve efeito na produção historiográfica recente, principalmente na área de História Medieval, por exemplo. Esse movimento fez perceber que o documento histórico também é um engenho das lutas políticas de diferentes sociedades e que ao acessar esses documentos nós podemos acessar outras nuances da vida social, como o casamento ou o amor, por exemplo. O documento deixou de ser o espelho da História e passou a ser visto como elemento de uma produção, constituição daquilo que as sociedades queriam que imaginássemos acerca delas. O documento passou a ser visto como algo que tem vida, no sentido de produzir sensações. Assim, compreende-se que há uma tensão entre aquilo que o documento incita e causa como sensação no historiador e o que se escreve sobre o passado, ou seja, a História escrita sobre o passado. Essa revolução documental foi importantíssima, porque reconstituiu um ramo da História preocupado com questões da vida humana que até então não eram abordadas pelos historiadores, como por exemplo, o papel da história oral, as biografias e as histórias de grupos humanos sem escrita.

Essa discussão sobre o documento e a História foi importante, e, no campo da escrita da História, isso está mais ou menos resolvido. O fato é que o ensino de História, no que se refere às práticas de sala de aula, pouco conseguiu acompanhar esse processo. Ainda que seja necessário ressaltar o importante trabalho de avaliação de livros didáticos (Programa Nacional do Livro Didático, PNLD), que coloca como critérios de aprovação a incorporação da “renovação historiográfica” e a utilização de documentos na sala de aula de História, o que se verifica é que as práticas de ensino de História ainda estão demasiado presas ao uso do livro didático, tanto para oferecer conteúdos e atividades aos alunos, quanto, e isso é o mais complicado, como o guia da aula, como o que sustenta a aula de História. Muitas vezes, parece ser preciso ensinar o que se chama de “toda a Revolução Francesa”, o que, em verdade, é aquilo que se supõe ser “toda a Revolução Francesa”, pois, por óbvio, essa “toda” é sempre resultado de

uma seleção, de um recorte. Então, o que se chama de Revolução Francesa é um recorte ainda meramente político e, em alguma medida, econômico. A Revolução Francesa como conteúdo escolar é uma construção que depende de tantas escolhas que, às vezes, ela pouco se parece com o que vem sendo pesquisado sobre o tema.

Apesar de todos os evidentes avanços na produção de livros didáticos de História para o Ensino Médio, uma rápida pesquisa nos livros aprovados pelo PNLD em 2011 permite ver que os textos constantes nos livros didáticos preservam a centralidade na descrição dos conteúdos, do mesmo modo que os planos de ensino. Os textos, os esquemas, os resumos, parecem ter pouca relação com a teoria, parecem, por vezes, emergir de um lugar vazio de conteúdo teórico. E a obrigação de ensinar o máximo de conteúdos é ainda um fantasma que assombra os professores de História. Assim, os professores ensinam Roma, Grécia, o Egito e a Idade Média como se estivessem a ensinar toda a história de Roma, da Grécia, do Egito e da Idade Média. Ora, o ensino de História já passou por essa crítica, a crítica do “todo conteúdo”, e reconhecemos que tanto do ponto de vista da quantidade (o número de conteúdos), quando do ponto de vista da qualidade (o recorte teórico), o “conteúdo” sempre é efeito de uma perspectiva teórica determinada. Há um relativismo já assumido no âmbito do ensino de História e da História em geral, e isso nos leva, não a um relativismo, apenas e simplesmente, a uma noção de que não há conteúdos duros que estejam prontos a serem transmitidos, como a Revolução Russa, a Francesa ou a Cubana; o que há são conteúdos produzidos no complexo processo de criação que é a escrita da História. Considerar a escrita da História como um processo de criação é, de certo modo, tanto fugir ao relativismo quanto fugir ao universalismo; é colocar-se em um lugar perspectivista, que supõe que cada conteúdo é resultado de um longo movimento de criação que se dá em embates de um processo absolutamente singular que envolve a escrita e as sensações causadas pelos documentos, as forças que emanam dos documentos.

Nesse sentido, parece que os textos didáticos, esses mesmos que parecem estar além de qualquer perspectiva, meramente descritivos, levam os estudantes e as pessoas de modo geral a não gostar de ler História. Ora, tais textos não provocam acontecimentos em aula, não fazem mais do que reproduzir modelos já prontos e assertivos que parecem dar à His-

tória um caráter de verdade universal. Os estudantes passam a partilhar essa memória, essa gramática, que supõe ser a História um discurso que não depende de uma arte de interpretar.

Livros que os alunos podem ler

Propor que os estudantes do Ensino Médio possam ler obras de História implica propor uma discussão sobre os ditos que habitam o mundo dos professores e da escola: aqueles que dizem que os alunos não gostam de ler, ou os que afirmam que “os estudantes não sabem nem ler o enunciado das questões”. Esses ditos impedem que o professor se disponha a enfrentar a questão da leitura e oferecer livros aos estudantes. Nesse sentido, qualquer proposição da leitura de uma obra esbarra nas assertivas: “é muito complicado para eles”, ou “eles não estão acostumados com esse tipo de leitura”. Ora, a prática de oferecer somente o que cabe no costume é um problema que impede qualquer possibilidade de promover encontros na sala de aula, qualquer possibilidade de permitir que o estudante entre no universo da leitura, da imaginação e da criação.

A proposição de leituras de História aos estudantes do Ensino Médio depara-se com essas duas questões. Uma diz respeito aos próprios textos históricos, uma vez que os textos didáticos parecem sofrer pouca influência da historiografia e continuam demasiado áridos, descritivos e explicativos, não ensejando efeitos e sensações nos estudantes. A outra é justamente a dizibilidade que prende o professor no costume, que o impede de seguir adiante, de acreditar na potência do que ainda não é costume, do que ainda não é codificado. Então, a proposição de leituras, creio, deve ultrapassar o costume, os códigos, o que se diz sobre a capacidade dos estudantes, o que se comenta na sala dos professores e o que as classificações sobre o nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes afirmam como verdade.

Penso em leituras de historiadores e não historiadores. Livros que tratam de História, que ensinam História ou que se valem de ficção para apresentar a História como pano de fundo. Nesse sentido, Por exemplo, temos

os livros de Fernando Moraes, *Olga*, e de Zuenir Ventura, *1968: o ano que não terminou*. São dois livros de dois grandes jornalistas, que tratam de acontecimentos da História brasileira e relatam a partir de uma linguagem jornalística. A leitura desses livros não afasta os estudantes dos métodos do historiador, ao contrário, os aproxima da História, do relato histórico, ou ainda de um tipo específico de relato histórico. Tipo que existe e é considerado adequado, é lido, é respeitado em nossa sociedade. Então, a leitura e a discussão do conteúdo e dessa linguagem jornalística e o modo como ela se apropria dos temas históricos é algo indispensável ao Ensino Médio.

Nessa linha, penso no fabuloso livro *Brasil nunca mais*, que nunca se propôs a ser um livro de História, mas que penso ser um livro para a História. No Ensino Médio poderia ser leitura obrigatória, tal é sua importância como fonte para o estudo da história brasileira e para a discussão de temas importantes da história recente, como é o caso da tortura.

Essas leituras podem produzir diferenças. Podem ensejar sensações diversas e ainda não catalogadas ou codificadas em nossos alunos. Tais livros podem, nesse sentido, promover bons encontros e ajudar a construir problemas para pensar o Brasil e a História. É assim que a leitura torna-se elemento indispensável do currículo de História do Ensino Médio.

Ora, sabemos bem que os alunos do Ensino Médio leem e, diferentemente do que pensamos, tais leituras certamente promovem e expandem suas vidas e lhes permitem momentos de criação e de experiências de vida que nem imaginamos. O caso é pensar como, no campo de uma disciplina escolar que é a História, podemos também levá-los a ler, na perspectiva de que a leitura é um modo de produzir encontros, de oferecer novas experiências de vida, de aprender sobre História. Aprender sobre História é um modo de expandir a vida. Aprender sobre História dá-se no processo de leitura – nesse encontro incondicionado, nesse encontro imprevisível do estudante com as coisas que lê. Não se trata apenas de ler os livros dos historiadores, mas de os professores tornarem-se escritores para seus alunos.

O encontro com a leitura precisa despertar certo gozo no leitor, algo como um ler por ler, um ler porque intensivamente algo nos acontece, algo intensifica nossas formas de viver, nossas experiências de vida. Então é preciso pensar leituras de textos e de livros, mas leituras de quem escreve sem a obrigação de escrever, de quem escreve por escrever, de quem

escreve aquilo que lhe faz transfigurar-se. Assim, é preciso ter cuidado com o que se apresenta aos alunos, os livros e os textos que escrevemos.

O encontro inicial com a leitura precisa permitir um gozo, que implique gosto. Você decidiu-se pela História ou por outra área do saber porque, de algum modo, leu textos, tanto de História quanto de outras áreas, que despertaram algum gozo que você não consegue explicar porque não se explica o gozo, assim como não se explica o amor ou a paixão, você gosta porque gosta de ler o texto.

O universo dos estudantes do Ensino Médio é um universo de estranhamento. A leitura acontece num universo de estranhamento, não de identificação. Assim, você pode muito bem propor a leitura de um livro do Carlos R. Nogueira, *O Diabo no imaginário cristão*, ou mesmo um livro bem mais denso, que é *Bruxaria e história: as práticas mágicas no ocidente cristão*. São dois livros que tratam de temas que não são comuns ou que não fazem parte da vida diária dos estudantes, nem mesmo são temas que constem nos currículos escolares de História. São temas que podem despertar a admiração pelo estranhamento e pelo estilo da escritura. Creio que isso implica efetuar uma crítica à ideia de que os professores precisam ensinar ou sugerir leituras que estejam vinculadas à história dos alunos ou à realidade dos alunos. Não se trata de afirmar, entretanto, que o encontro da realidade do aluno com o objeto de ensino seja algo a ser excluído da aula de História; ao contrário, é interessante que isso aconteça em muitos momentos. Mas talvez ensinar História seja justamente explorar o interesse pelo estranho, por aquilo que é inconcebível, por aquilo que está fora do plano no qual os alunos vivem.

Os alunos geralmente levam questões para os professores que não são questões do seu dia a dia, eles não levam questões para as aulas sobre o casamento do príncipe ou sobre a morte de Bin Laden, o que certamente agradaria aos professores e permitiria que se tratasse da Monarquia inglesa ou do Império Americano. Por vezes, é interessante, porque certos alunos levam para a sala de aula temas que viram no Discovery Channel, no Discovery History ou que leram nessas revistas de História que estão em todas as bancas – sobretudo a importante *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Eis um elemento de muita importância para a leitura, porque quando se trata da *Revista de História da Biblioteca Nacional*, estamos

falando de uma História de historiadores voltada ao grande público, com uma linguagem acessível aos estudantes da escola básica e com temas que não estão necessariamente ligadas ao cotidiano ou à realidade dos alunos. Trata-se de um material que pode permitir a inserção do estudante no universo da leitura.

Dos livros que os alunos podem ler, penso em ao menos três categorias. A primeira diz respeito aos livros de historiadores. Livros que causam estranhamento, mas, ao mesmo tempo, sugerem a leitura, e promovem o gosto pela leitura da literatura histórica. Carlo Ginzburg, *O queijo e os vermes*; Eric Hobsbawm, *A era dos extremos*; Le Goff, *O imaginário medieval*; e Hilário Franco Júnior, *A dança dos deuses – Futebol, sociedade, cultura* são leituras que permitem a contemplação da diferença na História e também a densidade da pesquisa histórica. Uma tentativa de leitura inteira de um livro desses não é algo absurdo, mas é algo difícil. Não se trata de uma prática de leitura que se adquira rapidamente, é preciso um longo tempo de convívio e de experimentação com o texto histórico. Então, não vemos aí um projeto de série, mas um projeto de escola, pois estamos lidando com uma maioria de práticas escolares, particularmente em História, que não incorpora a leitura e a escrita. As práticas mais comuns são escutar, ler pequenos textos didáticos e responder perguntas copiando. Então, é preciso iniciar aos poucos, contando histórias, narrando acontecimentos como quem lê um livro, pela aventura da leitura, pelo drama contado e a leitura de pequenas partes dos livros. Um pouco de História a cada dia.

A segunda categoria de livros são aqueles que não são de historiadores, mas contam belas histórias. Livros escritos por jornalistas, por exemplo, que produziram reconhecidos trabalhos de História. Há, no mínimo, dois importantes exemplos que já citei: *Olga*, de Fernando Moraes, e *1968: o ano que não terminou*, de Zuenir Ventura. Trata-se de uma linguagem bem diversa daquela dos livros didáticos, das leituras cotidianas de um estudante de História do Ensino Médio. E são leituras que se propõem a oferecer ao público em geral uma obra histórica, a narrativa de um acontecimento histórico. E o ganho maior em termos de inserção de um adolescente no universo da leitura, ultrapassando todos aqueles limites que já descrevemos, é justamente por esse cruzamento do histórico com o jornalístico ou com o sociológico e mesmo com o antropológico. Os dois casos são produtos do cruzamento da História com o Jornalismo. Essa mis-

tura produziu duas obras que seduzem pela narrativa e pela arte de contar uma bela história.

Uma terceira categoria são o que pode-se chamar de romances históricos. São textos literários que utilizam a História como pano de fundo ou mesmo se propõem a contar a história de um acontecimento geralmente abordado por historiadores à sua maneira. A leitura desses livros pode permitir um belo debate sobre as relações entre a História e a Literatura, no limite do que é possível no Ensino Médio. É possível pensar a questão da verdade na História, questão tão importante para o campo teórico, mas igualmente significativa para a memória coletiva. Deve-se pensar que, ainda hoje, supõe-se que o que está no livro de História é a última e a mais certa verdade, supondo-se que a mera leitura dos documentos dá ao historiador o estatuto de alguém que, acima de qualquer suspeita, diz a verdade sobre o que realmente aconteceu. Nesse sentido, tais leituras nos permitem compreender a própria escrita da História e romper com a memória positivista de que a verdade está na descrição dos documentos. Uma discussão dessas pode permitir aos estudantes do Ensino Médio perceber a complexidade da construção do conhecimento histórico, criando novas interpretações sobre a escrita da História e sobre a própria História.

Essa discussão leva-nos a um ensino que se ocupe de questões que provoquem o pensamento. A aula de História, livre da prisão do texto e do livro didático, pode permitir encontros inusitados. Ela deixa de ser a disciplina serva da realidade dos alunos, da identidade entre a História ensinada e a História vivida, para dar um caráter de novidade à História ensinada, que poderá compor para a construção de novas Histórias vividas. Por isso, o ensinado numa pode ser idêntico ao vivido uma vez, desse modo todo o ensino transitará sobre um solo já conhecido, tudo já será mera reconhecimento. A leitura desses “livros que os alunos do Ensino Médio podem ler” tem essa particularidade, não apenas insere os estudantes no universo da leitura, mas torna a leitura uma saborosa aventura, pelo caráter de caos que ela pode introduzir – esse caos que leva ao pensamento, que leva à criação, que leva à interpretação histórica. Mas, sobretudo, que permite a criação de novas Histórias vividas.

Aprender História torna-se construir uma relação ainda não codificada na sala de aula. Quem sabe a leitura na escola e o gosto pelas aulas de História

ria tenham a ver com os encontros que promovemos, que provocamos, que se constituem em uma outra relação dos alunos, dos estudantes e das pessoas comuns com essa disciplina. Uma relação que implica aprender História por aprender História. Gostar da disciplina História e gostar de História tem a ver simplesmente com aprender, sem vincular essa aprendizagem a nenhuma necessidade de aplicação prática e a nenhuma necessidade de construção disso ou daquilo, mas apenas provocar no estudante um uso do passado, um uso para a vida, um uso para criar novas histórias para serem vividas. Implica pensar que ao aprender História não se tem a necessidade de saber, de racionalizar as razões pelas quais se aprende História.

Bibliografia

ARNS, Paulo Evaristo. *Brasil: nunca mais*. Petrópolis: Vozes, 1985.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A dança dos deuses: futebol, cultura, sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

HOBBSAWM, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LE GOFF, Jacques. *O imaginário medieval*. Lisboa: Estampa, 1994.

MORAIS, Fernando. *Olga*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NOGUEIRA, Carlos Roberto Figueiredo. *Bruxaria e história: as práticas mágicas no ocidente cristão*. São Paulo: Ática, 1991.

NOGUEIRA, Carlos Roberto Figueiredo. *O diabo no imaginário cristão*. São Paulo: EDUSC, 2002.

VENTURA, Zuenir. *1968: o ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.