



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

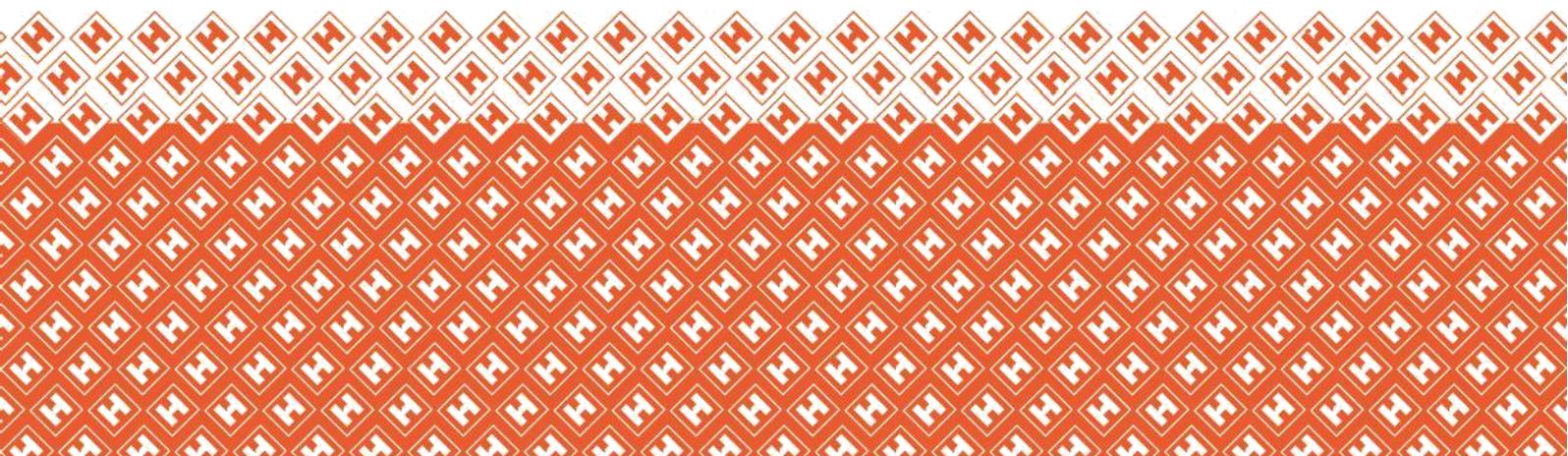
---

THIAGO DA SILVA CARVALHAES

# De Leitores a Autores: O Uso de Diários Íntimos como Ferramenta Metodológica na Aula de História

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Outubro/2021



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO  
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

**De Leitores a Autores: O Uso de Diários Íntimos como  
Ferramenta Metodológica na Aula de História**

Thiago da Silva Carvalhaes

*Sob a Orientação da Professora*  
**Dra. Maria da Glória de Oliveira**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-graduação em  
Ensino de História - Mestrado  
Profissional, da Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro,  
como requisito parcial para  
obtenção do grau de **Mestre em  
Ensino de História**.

Seropédica

Outubro/2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

d 3311 da Silva Carvalhaes, Thiago, 1986-  
De Leitores a Autores: O Uso de Diários Íntimos  
como Ferramenta Metodológica na Aula de História /  
Thiago da Silva Carvalhaes. - Seropédica, 2021.  
105 f.: il.

Orientadora: Maria da Glória de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, ProfHistória, 2021.

1. Diário íntimo. 2. Ensino de História. 3.  
Sequência didática. I. de Oliveira, Maria da Glória,  
1961-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. ProfHistória III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO Nº 1265/2021 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.086204/2021-95

Seropédica-RJ, 01 de dezembro de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO Nº 1259 / 2021 - PPHR (12.28.01.00.00.49) Nº do Protocolo: 23083.085184/2021-35 Seropédica-RJ, 29 de novembro de 2021.

THIAGO DA SILVA CARVALHAES

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de MESTRE, no Programa de Pós Graduação em ENSINO DE HISTÓRIA.

APROVADA EM 25 DE OUTUBRO de 2021

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Seropédica 25 de outubro de 2021

Dr. NILTON PEREIRA MULLET, UFRGS  
Examinador Externo à Instituição  
Dra. REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO, UFRRJ  
Examinadora Interna  
Dra. MARIA DA GLORIA DE OLIVEIRA, UFRRJ  
Presidente  
THIAGO DA SILVA CARVALHAES  
Mestrando

*(Assinado digitalmente em 01/12/2021 12:17)*

MARIA DA GLORIA DE OLIVEIRA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptHRI (12.28.01.00.00.00.86)  
Matrícula: 1544166

*(Assinado digitalmente em 01/12/2021 23:43)*

REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matrícula: 1809331

*(Assinado digitalmente em 01/12/2021 12:31)*

THIAGO DA SILVA CARVALHAES  
DISCENTE  
Matrícula: 20181001150

*(Assinado digitalmente em 01/12/2021 14:45)*

NILTON MULLET PEREIRA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 469.965.080-53

Dedico este trabalho para meus alunos e minhas  
alunas que participaram dessa pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradeço e dedico este trabalho às tantas pessoas que, de diferentes maneiras, incentivaram, apoiaram e inspiraram essa pesquisa.

Ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), por ter me dado a possibilidade de retornar ao universo acadêmico e ressignificar minha prática docente após dez anos de formado na graduação.

À minha orientadora, professora Dra. Maria da Glória de Oliveira, pela acolhida respeitosa, profissionalismo e competência. Sua orientação foi fundamental para a realização desse trabalho em todas as suas etapas.

Às professoras e professores do ProfHistória da UFRRJ, em especial Dra. Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho; Dra. Rebeca Gontijo Teixeira e Dra. Regina Maria de Oliveira Ribeiro pelos ensinamentos e inspirações.

Ao professor Dr. Fernando Seffner (UFRGS) pela participação e considerações na banca de qualificação.

Aos colegas da turma do ProfHistória de 2018, especialmente Elimar e Ana Angelita, pelo intercâmbio de ideias, incentivos e apoio emocional.

À equipe do Colégio Estadual Professor José Antônio Maia Vinagre, onde atuo como professor desde 2010.

À minha família, por apoiar minhas escolhas e contribuir na pessoa e profissional que me tornei.

À amiga Elisabete Oliveira, por ter me encorajado a realizar o processo seletivo do mestrado uma segunda vez.

À amiga e pedagoga Tatiana Correa Taveira pelas leituras atenciosas e interlocução que contribuíram em boas reflexões para o desenvolvimento da pesquisa.

À minha analista Roberta Barbosa da Silva, que me auxiliou a sustentar a realização desse trabalho pela via do desejo.

A Pedro da Cruz Reis, por me incentivar e acreditar em mim sempre, muitas vezes mais que eu mesmo. Seu amor tem sido um abrigo seguro em tempos tão sombrios.

Muito obrigado!

*Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.*

Paulo Freire

## RESUMO

CARVALHAES, Thiago da Silva. **De Leitores a Autores: A escrita de Diários Íntimos como Ferramenta Metodológica na Aula de História.** Dissertação: Mestrado Profissional em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

O presente trabalho tem como proposta investigar as possibilidades e os limites do uso de diários íntimos na aula de História. Para a realização desta pesquisa, foi elaborada e aplicada uma sequência didática com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. Partindo de uma atividade de leitura de diários íntimos de jovens que viveram durante a Segunda Guerra Mundial e convidando, posteriormente, os estudantes à escrita diarística, a sequência didática objetivou trazer para a sala de aula da educação básica um debate acerca das narrativas canônicas, da multiplicidade de experiências da História, além de conscientizar os estudantes de seus papéis como produtores da História em seu tempo, assumindo assim um sentido de sensibilização e intervenção. As reflexões aqui presentes são resultado de uma articulação teórica entre escrita de si, diário íntimo e ensino de História, a partir da experiência didática desenvolvida com os estudantes. A pesquisa evidenciou a importância da prática da leitura, da escrita e do trabalho com as subjetividades no ensino de História, considerando sua dimensão ética e estética.

**Palavras-chave:** Diário íntimo - Ensino de História - Sequência didática.

## **ABSTRACT**

The present work proposes to investigate the possibilities and limits of the use of intimate journals in the History class. To carry out this research, a didactic sequence has been elaborated and applied to a third-year high school class in a public school in the state of Rio de Janeiro. Starting from a work involving the reading of intimate journals of young people who lived during the World War II and later inviting students to diaristic writing, the didactic sequence aimed to bring to the classroom of Basic Education a debate about canonical narratives, the multiplicity of experiences of History, besides raising students awareness of their roles as producers of History in their time, assuming a sense of awareness and intervention. The reflections presented here are the result of a theoretical articulation between self-writing, intimate journals and History teaching, based on the experience developed with the students. The research showed the significance of the practice of reading and writing and working with subjectivities in History teaching, considering its ethical and aesthetic dimension.

**Keywords:** Intimate Journals - History Teaching - Didactic Sequence.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Contracapa do diário íntimo de Flávia.....	24
<b>Figura 2</b> – Diário íntimo de Flávia.....	26
<b>Figura 3</b> – Diário íntimo de Cíntia.....	26
<b>Figura 4</b> – Turma reunida na biblioteca para a leitura do livro <i>Éramos jovens na guerra</i> .....	46
<b>Figura 5</b> – Início da sequência didática.....	50
<b>Figura 6</b> – Capa do livro no formato <i>pdf</i> .....	57
<b>Figura 7</b> – Material utilizado na oficina de confecção dos diários.....	66
<b>Figura 8</b> – Estudantes na oficina de confecção dos diários.....	66
<b>Figura 9</b> – Diários íntimos escritos pelos estudantes.....	68
<b>Figura 10</b> – Turma reunida na biblioteca no dia da entrega dos diários íntimos.....	69
<b>Figura 11</b> – Diário íntimo de Cíntia.....	76
<b>Figura 12</b> – Diário íntimo de Júlia.....	77
<b>Figura 13</b> – Diário íntimo de Flávia.....	78
<b>Figura 14</b> – Diário íntimo de Leonardo.....	79
<b>Figura 15</b> – Diário íntimo de Marcela.....	79
<b>Figura 16</b> – Diário íntimo de Júlia.....	80
<b>Figura 17</b> – Diário íntimo de Bruna.....	81
<b>Figura 18</b> – Diário íntimo de Cíntia.....	82
<b>Figura 19</b> – Diário íntimo de Nathália.....	84

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ESCRITA DE SI E LEITURAS DA HISTÓRIA.....</b>	<b>24</b>
1.1 O diário íntimo: considerações sobre um gênero textual.....	24
1.2 O Diário Íntimo na História: Um Esboço Genealógico.....	32
1.3 O diário íntimo como fonte histórica e suas possibilidades para o ensino.....	39
<b>CAPÍTULO 2 – O DIÁRIO EM SALA DE AULA: APRESENTANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....</b>	<b>46</b>
2.1 Alguns Dados.....	46
2.2 As Etapas da Sequência Didática.....	49
<b>CAPÍTULO 3 – A ESCRITA DE SI E O DIÁRIO ÍNTIMO COMO EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>69</b>
3.1 Fazendo história na aula de História: algumas impressões.....	69
3.2 Queridos diários: um olhar sobre a escrita diarística dos estudantes.....	76
3.3 “Como foi para você a experiência de escrever um diário íntimo?” – Com a palavra, os alunos e as alunas.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>100</b>

## INTRODUÇÃO

“Escrever me dará forças de acreditar que o mundo é MEU.”

A frase acima, que abre o diário íntimo de uma das estudantes participantes desta pesquisa, evidencia duas questões: por que alguns indivíduos têm dificuldade em conceber o mundo como algo que lhes pertence? Qual a relação entre pertencimento e escrita, mais especificamente a escrita da História e o seu ensino? Poderíamos afirmar que, em alguma medida, o direito à História é correlato ao direito à existência, uma vez que

as narrativas não apenas nos ajudam a dar sentido ao mundo, a torná-lo inteligível, elas contribuem para constituí-lo e a nós mesmos. É através de histórias sobre o passado – narrativas – que podemos dar sentido ao presente e construí-lo e é também assim que podemos imaginar um outro futuro. (SILVA, 2013, p. 198)

Considerando que a experiência em sala de aula é o fio condutor de minhas reflexões teóricas, gostaria neste primeiro momento de apresentar minha trajetória enquanto aluno e no que ela reflete em minha experiência cotidiana como professor, apresentando assim o que me conduziu à temática que deu origem a este trabalho. Faço essa escolha por compreender a formação docente como uma experiência da ordem da sociabilidade; tornar-se professor é um processo que antecede à formação acadêmica, e que permanece em aberto durante todo o exercício da profissão (TARDIF, 2010).

Quando fui convidado pelas professoras da disciplina de História do Ensino da História no mestrado a escrever um texto memorialista sobre o meu percurso enquanto aluno de História e fazer uma articulação com minha prática enquanto professor, por um lado fiquei bastante entusiasmado, visto que a escrita de si é algo que vem despertando meu interesse desde que decidi fazer um mestrado. Por outro lado, uma grande inquietação ocupou meus pensamentos: a ausência de registros significativos na memória da minha vida escolar – Ensino Fundamental concluído em 2001 e Ensino Médio concluído em 2004, ambos na rede pública de ensino – e mais especificamente das aulas de História.

Partindo da ideia de que a memória não se configura somente enquanto uma faculdade mental e um registro do passado, mas também nos modos como

representamos e lidamos com esse passado, como afirma Joel Candau (2012) ao falar da metamemória, surge aqui uma indagação sobre a qual pretendo levantar algumas breves considerações: o que faz com que eu lide com as minhas vivências escolares a partir de um esquecimento? Considero que aquilo que esquecemos tem muito a nos dizer tanto quanto aquilo que lembramos, o que faz com que tomemos a ausência como uma das modalidades da experiência na trajetória de uma vida.

O período escolar, infelizmente, não foi uma das melhores experiências para mim devido ao sentimento de inadequação e ao *bullying* sofrido pelo fato de ser homossexual. Quero destacar também que, na época, as discussões sobre a homossexualidade e o movimento por um empoderamento dos grupos “minoritários” não tinham o grande destaque que possuem no cenário atual, em que a diversidade identitária reivindica não só um espaço social e político, como também surge enquanto categoria privilegiada de pesquisa acadêmica dentro das Humanidades.

O não reconhecimento de quem eu era, ou melhor, a marginalização do grupo ao qual eu pertenço, fez de mim um aluno tímido, que se limitava a estudar e tirar boas notas. E mais que isso, não conseguia me enxergar como protagonista nem mesmo da minha própria história, o que fazia com que me colocasse em um papel de coadjuvante em relação aos demais alunos. Essa experiência é apenas um exemplo de que

Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestam no cotidiano escolar. (MOREIRA e CANDAU, 2013, p. 32)

Hoje percebo que, talvez, a minha dificuldade em contar sobre mim seja oriunda do fato da História – tanto aquela da época em que fui aluno quanto desta que ainda persiste, apesar de alguns movimentos de contestação – ser uma narrativa eurocêntrica, androcêntrica, branca e heteronormativa. Uma História que narra o outro, o distante. Como incluir-se na narrativa se ela for apresentada somente a partir de uma perspectiva? Como bem lembra Rago (1998) ao expor a crítica feminista à epistemologia das Ciências Humanas, “pensa-se a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual-civilizado-do-

Primeiro-Mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam desse modelo de referência” (RAGO, 1998, p. 4).

É preciso ressaltar também que apesar de grande parte da História Social, que hoje é a perspectiva hegemônica na área e serve de base para os livros didáticos, ter a ambição de dar voz e visibilidade aos atores e agentes esquecidos do passado, como as mulheres, os afrodescendentes e também os LGBTQIA+, ampliando os objetos, temas e problemas de pesquisa, continua sendo um território androcêntrico que acolhe outros sujeitos, mas os coloca em nichos de pesquisa suplementares, muitas vezes como se fossem “anexos” à história, como é o caso da história das mulheres, dos indígenas e da África.

Quando decidi fazer licenciatura em História, em 2005, numa universidade privada no interior do Estado do Rio de Janeiro, inspirado por uma professora que tive no terceiro ano do Ensino Médio, que utilizava uma metodologia heterodoxa e convidava os alunos e as alunas a pensarem a História a partir de diferentes olhares, deparei-me com outras possibilidades de ler o mundo. E também constatei o quanto o ensino que tive na escola não dialogava com as questões abordadas pela historiografia daquele período.

Pela busca desse diálogo, considero primordial para o ensino de História a historicidade da cultura histórica, compreendendo como os diferentes atores da sociedade lidam com o passado e com que finalidade produzem a História, cabendo assim ao professor promover a problematização das narrativas presentes nos livros didáticos e no cotidiano dos alunos como um todo, sem desvalorizar o conhecimento trazido por eles, mostrando como as diferentes representações do passado são construídas e fornecendo elementos para avaliar essas construções. Tal exercício exige uma bagagem historiográfica crítica do professor, que além de estar atento a como os historiadores constroem as suas narrativas, precisa também conhecer e dialogar com a História Pública, além de compreender como se dá a apropriação e produção do conhecimento histórico na cultura escolar, posto que a escola não é uma simples reprodutora de conhecimento, mas sobretudo um espaço da sua produção. Fica assim evidente o quanto o professor deve transitar entre as diferentes esferas da cultura histórica, compreendendo a especificidade do ensino de História na educação básica, que não corresponde a uma simplificação do conhecimento acadêmico.

Considerar a importância dos movimentos sociais e acadêmicos na luta pelo reconhecimento de grupos antes marginalizados e/ou mesmo excluídos das narrativas canônicas é fundamental e, nesse sentido, a escola, como protagonista da educação formal, ocupa lugar privilegiado, visto que cada vez mais a educação é convocada a combater a assimetria das relações de poder que foram se configurando ao longo do tempo entre os diferentes grupos étnicos e socioculturais. Tais movimentos tem possibilitado repensar a História em si e sobretudo o seu ensino, numa tentativa de adequá-la aos novos tempos e atender às demandas de uma sociedade por avanços democráticos, não apenas na política, mas também na construção e propagação do conhecimento. Demandas que foram não só formuladas socialmente, mas resultado de uma conquista de movimentos sociais que conseguiram transformá-las em leis de obrigatoriedade de ensino, como é o caso da Lei 10.639/2003, que decretou a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira, alterada posteriormente pela Lei 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na Educação Básica.

Essa conquista vem promovendo mudanças qualitativas referentes à escolha dos conteúdos curriculares, viabilizando uma ressignificação das relações no ambiente escolar, que outrora eram genuinamente marcadas por um racismo velado. Conforme corroboram as palavras de Meinertz e Pereira

Trata-se de um movimento político-pedagógico que indaga a história ensinada acerca dos conhecimentos ou conteúdos próprios de seu campo, mas também desafia a uma posição ética e política diante das relações racistas e racializadas no cotidiano social e educacional. (MEINERTZ e PEREIRA, 2016, p. 87)

Devemos constatar que, para mudarmos a História, é preciso contar a história de outras maneiras, ampliando nossa perspectiva sobre os acontecimentos, dando protagonismo àqueles e àquelas que por tanto tempo tiveram suas vozes desconsideradas, desconfiar do que foi instituído como passado e memória coletiva. Enfim, mostrar “a história que a História não conta”, como fez a Estação Primeira de Mangueira no carnaval de 2019, pode ser um meio de desconstruir as diversas formas de hegemonia que se legitimaram a partir das narrativas canônicas que de algum modo ainda persistem nos bancos escolares. Em sentido amplo, o potencial

político do ensino de História em nosso tempo é o de subverter a própria História. Como afirma Oliva,

Ensinar, aprender, refletir e debater sobre as “identidades” é um exercício fundamental para o combate à intolerância, à discriminação, à xenofobia, ao racismo e ao sexismo. É uma ferramenta obrigatória no esforço de construir uma sociedade mais justa e, efetivamente plural. (OLIVA, 2012, p.43)

É nesse movimento que vai sendo reivindicada a história dos vencidos, das chamadas “minorias” sociais, dos grupos étnicos que foram ao longo do tempo subordinados, enfim, a história daqueles e daquelas que foram colocados à margem. O reconhecimento e valorização da diversidade cultural na formação da nossa sociedade, além de possibilitar o protagonismo de grupos sociais ideologicamente minoritários, pode contribuir para o combate a uma série de discursos discriminatórios.

De acordo com Oliva (2012), a escola deve ser pensada enquanto um espaço de fronteiras, lugar privilegiado na formação das múltiplas identidades, devido ao encontro entre os conteúdos formais a serem ensinados e aqueles trazidos pelos diversos agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Problematizar a construção de nossas identidades e as representações que fazemos dos outros, revelando assim a produção da identidade e da diferença como relações de poder que estabelecem uma hierarquização a partir da definição daqueles que são considerados normais e anormais, objetivando a dominação de um determinado grupo sobre os demais, é uma tarefa para os educadores e as educadoras que buscam um ensino engajado com um processo de aprofundamento da democracia. Para Silva,

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (SILVA, 2014, p. 100)

Faz-se também necessário dialogarmos com uma epistemologia em que o sujeito do conhecimento, ao investigar o outro, consiga conceber-se enquanto o outro do outro, numa relação em que identidade e alteridade não se excluam, mas

estabeleçam um espaço de convivência, num encontro que torne possível a multiplicidade de experiências da História numa mesma narrativa. Para Pereira e Torelly,

A questão mais inquietante do ensino de História, hoje, parece ser aquela que pergunta como a sala de aula pode abrir-se para a diferença sem diminuir suas potências, sem impedir sua fala, sem dobrar as vozes alheias para o interior de uma prisão narrativa e, sobretudo, sem reservar ao “outro” apenas o lugar da cópia, às vezes mais, às vezes menos semelhante ao modelo. (PEREIRA e TORELLY, 2020)

Surgem aqui, então, alguns questionamentos relevantes ao ensino de História para os dias atuais. Como combater o eurocentrismo sem com isso substituí-lo por outro discurso etnocêntrico? Como explicar a História se cada um tem uma história para contar? Como conjugar a multiplicidade de vozes sobre a História e escapar a um relativismo exagerado? Como formar o cidadão dentro de uma perspectiva das identidades múltiplas? Debruçar-se sobre esses questionamentos é fundamental para repensarmos as possibilidades do ensino da História.

O esforço para enfrentar tais questões é um convite aberto para aqueles e aquelas que querem repensar as narrativas canônicas e perceber como as “macro-identidades” e as metanarrativas, que podem englobar e fixar identidades, ainda persistem nas aulas de História e como encontrar um ponto de cisão com o modelo vigente, visto que

na escola ensina-se um tipo específico de memória, de História e de pertencimento. As experiências relativas à trajetória de vida pessoal de cada um de seus integrantes são inicialmente ignoradas. Seus sujeitos são vistos como subalternos a uma cultura e valores a serem apreendidos. Como uma microesfera das experiências coloniais, a sala de aula torna-se um lugar de dominação cultural e de colonização imaginária. (OLIVA, 2012, p. 37)

Uma das minhas grandes preocupações enquanto professor é possibilitar que os alunos e as alunas percebam que a História não é apenas algo que se conta e da qual são coadjuvantes. Busco sobretudo mostrar que a História é algo que se faz. E que não é feita apenas por alguns homens ilustres – os heróis da pátria e exemplos a serem seguidos – mas que ela é feita por todos. E que, se fazemos a História,

somos todos capazes de transformá-la. Nessa perspectiva, torna-se fundamental um olhar crítico sobre os conteúdos curriculares, uma vez que

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. (SILVA, 2013, p. 190)

Diante disso, eis aqui uma das questões subjacentes à proposta desta pesquisa: por ser uma fonte que dá visibilidade a protagonistas anônimos, sujeitos comuns, visto que é uma escrita ordinária, o diário íntimo, na aula de História, pode despertar nos alunos e nas alunas a consciência de seus papéis de agentes produtores do processo histórico no qual estão inseridos, levando-os a refletir sobre suas experiências cotidianas como experiência histórica?

A escrita de si compreende um gênero de escritos que têm no “eu”, ou seja, na construção da subjetividade, o epicentro da sua estrutura. Esse gênero de escrita, do qual autobiografias, diários, cartas, entrevistas são algumas modalidades, vem despertando não só o interesse de leitores como também constituído um objeto de estudo acadêmico no âmbito das ciências humanas (GOMES, 2004).

A prática de contar-se possibilita uma projeção do eu, uma forma de espelhamento, em que o autor, ao desdobrar-se em personagem, não apenas se observa, mas também, através da construção da narrativa, tem a capacidade de reinventar-se, ressignificando sua vida. Como afirma Gomes,

É como se a escrita de si fosse um trabalho de ordenar, rearranjar e significar o trajeto de uma vida no suporte do texto, criando-se através dele, um autor e uma narrativa. Uma ideia que se alimenta do entendimento de que a escrita de si foi mobilizada pelos indivíduos modernos com múltiplas intenções, entre as quais permitir o autoconhecimento, o prazer, a catarse, a comunicação consigo mesmo e com os outros. (GOMES, 2004, p. 16)

Nessa perspectiva, a escrita ganha um *status* que vai além do registro simples da experiência. Ela configura ao mesmo tempo um fazer e um fazer-se, isso porque “narrar-se não é diferente de inventar-se uma vida. Ou debruçar-se sobre sua intimidade não é diferente de inventar-se uma intimidade. O ato autobiográfico é constitutivo do sujeito e de seu conteúdo” (CALLIGARIS, 1998, p. 49). O autor-personagem é aquele que, utilizando-se do tesouro das palavras, não só escreve,

mas escreve-se, o que significa um ato de criação e recriação. Isso acontece porque ao olhar-se de fora, ou melhor, de dentro do texto, o sujeito adquire uma postura reflexiva de si, de sua história, do seu fazer e do mundo no qual está inserido.

É partindo dessa ideia que interrogo também em que medida o diário íntimo pode contribuir ou não para que os alunos e as alunas pensem a si mesmos em seu próprio tempo e qual a importância em se trabalhar a prática da leitura e da escrita na aula de História, considerando que

Aprender a história não só requisita o conhecimento prévio da leitura e da escrita, mas requisita o domínio da leitura, da escrita e da narrativa histórica, como forma de organizar o discurso sobre o tempo. Seu ensino pressupõe a existência de uma comunidade de escrita na qual o aluno deverá se inserir, com a colaboração do professor. Ou seja, para que o aluno compreenda a escrita da história, ele também precisa aprender a ler e escrever história, não como historiador, mas inserindo-se na lógica da racionalidade escrita escolar. (ROCHA, 2010, p. 129)

Procuro verificar também se o diário íntimo pode ser um meio de trabalhar as subjetividades na aula de História, uma vez que através das escritas pessoais podemos observar como os sujeitos experimentam (percebem e representam) o tempo em que vivem e qual sentido dão à realidade que os cercam (CUNHA, 2013).

O diário “é uma escrita cotidiana: uma série de vestígios datados” (LEJEUNE, 2014, p. 299), configurando-se como o registro da experiência pessoal no tempo. A dimensão da temporalidade confere ao diário sua particularidade enquanto escrita de si. A datação, assim como a fidelidade ao momento, visto que o diarista se debruça sobre o instante do acontecimento, é uma característica distintiva desse gênero textual.

Um diário sem data, a rigor, não passa de uma simples caderneta. A datação pode ser mais ou menos precisa ou espaçada, mas é capital. Uma entrada de um diário é o que foi escrito num certo momento, na mais absoluta ignorância quanto ao futuro, e cujo conteúdo não foi com certeza modificado. (LEJEUNE, 2014, p. 300)

Pensando o diário enquanto um gênero fragmentado, ele representa, de certa forma, não uma história “total”, mas um registro que se coloca do lado oposto das metanarrativas. Se cada indivíduo é um exemplar da sociedade e do tempo em que vive, cabe interrogar se o uso de diários poderia suscitar uma discussão sobre a

multiplicidade de experiências da História e o que está em jogo na construção das narrativas históricas canônicas, evidenciando, como bem nos relata Chimamanda Adichie (2009), “o perigo de uma história única”, que confere aos sujeitos uma colonização identitária a partir de uma narrativa de si construída por um outro.

Considero o termo “colonização identitária” bastante ilustrativo daquilo que a escritora nigeriana revela ser um dos objetivos da construção da história única sobre um povo – a sua dominação política –, pois “é impossível falar sobre única história sem falar de poder [...]. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma pessoa, mas de fazer a história definitiva daquela pessoa” (ADICHIE, 2009). Nesse sentido, a crítica às narrativas canônicas – as histórias únicas sobre os sujeitos e os grupos sociais – e a valorização de múltiplas perspectivas na construção de uma narrativa histórica podem possibilitar uma emancipação não apenas identitária, mas também política. É preciso considerar que “a única história cria estereótipos e o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história” (ADICHIE, 2009).

Henrique e Suliman (2012) corroboram a ideia aqui defendida ao afirmarem que o diário íntimo, devido a sua dimensão social, pode ser um recurso pedagógico que possibilita ao professor da Educação Básica abordar conteúdos curriculares de diferentes pontos de vista, uma vez que “ao falar de si, o sujeito fala também das normas, valores, censuras, desafios de sua época” (HENRIQUE e SULIMAN, 2012, p. 32), pois “o conteúdo do diário íntimo fala de um indivíduo em sua relação com mundo” (HENRIQUE e SULIMAN, 2012, p. 32).

O diário íntimo revela-se, assim, como um meio de análise de como os indivíduos constituem a si mesmos através de uma narrativa ordenada do tempo; como ordenam os fatos e como experimentam a própria História. Dito isso, poderia a escrita de diários íntimos, orientada pelo professor, contribuir para que os alunos e as alunas construam uma experiência subjetiva da história que está acontecendo? De acordo com Seffner,

O objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores. Em termos propriamente educacionais, o objetivo de uma aula de História é a realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem [...]. Embora já um tanto desgastada, a palavra crítica expressa

bem o principal objetivo do ensino de história: que o aluno possa olhar para a sua realidade, seu entorno social e político, e refletir sobre ele a partir de uma riqueza de referenciais (exemplos de outros tempos, de outras sociedades, de outros grupos sociais, que enfrentaram situações semelhantes e as resolveram de outro modo). (SEFFNER, 2011, p. 1)

Devemos considerar também que mais do que ensinar conteúdos relacionados ao passado da humanidade, é preciso refletir sobre a aula de História enquanto um ensino-aprendizagem das temporalidades e pensar estratégias que possibilitem uma melhor apreensão por parte dos estudantes da categoria tempo – mais especificamente do tempo histórico – que, muitas vezes tomada como natural e automática, segue sendo uma problemática no ensino de História. Como bem observa Sonia Regina Miranda,

Ainda que a questão da construção da temporalidade histórica na criança e no jovem se imponha como um dos mais prementes debates capazes de afetar de modo direto a ação docente do professor de História, e ainda que sua teorização seja fruto de investimentos teóricos e investigações de longa data, esse segue sendo, no cotidiano escolar, como um grande desafio a ser enfrentado cotidianamente por professores de História. (MIRANDA, 2013, p. 59)

A autora chama a atenção para o fato da abordagem da temporalidade na aula de História se limitar a uma construção da linha do tempo linear e ancorada na ideia de progresso, sem muitas vezes trabalhar conceitos como anterioridade, posterioridade, simultaneidade, duração e mudança, essenciais para a construção por parte dos estudantes de uma consciência histórica que os permita aprender a historiar e analisar de forma crítica a realidade em que estão inseridos, lidando com “o conhecimento histórico a partir de seu ponto epistemológico de origem: fazendo perguntas ao mundo, às fontes, aos processos sociais” (MIRANDA, 2013, p. 62).

Concebendo o diário íntimo como uma costura que procura dar linearidade ao descontínuo da vida, temos mais uma questão que esta pesquisa procura abordar: a escrita de um diário pode contribuir para uma aprendizagem acerca da temporalidade, correlacionando essa categoria que é distintiva da ciência histórica com as experiências individuais e ligando a História à vida?

A utilização do diário íntimo como um recurso pedagógico para as aulas de História, considerada como um ensino-aprendizagem do tempo, do outro e de si e

um instrumento de leitura e produção interpretativa para a realidade social, assumirá um sentido tanto de sensibilização quanto de intervenção.

Para a realização desta pesquisa, propus um estudo teórico articulando ensino de História, escrita de si, diário íntimo, escrita e leitura da História, a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema. Também elaborei e apliquei uma sequência didática, entendida aqui como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais” (ZABALA, 1998), envolvendo a leitura e a escrita de diários íntimos com uma turma de 3º ano do Ensino Médio a partir do conteúdo curricular referente à Segunda Guerra Mundial, que será meu material de análise.

No primeiro capítulo, que possui um caráter mais teórico-conceitual, apresento as características e funções do diário íntimo como gênero textual, desenvolvo uma breve genealogia da escrita de si e uma historicização do diário íntimo, refletindo sobre o seu uso na sala de aula como fonte histórica e como produção textual na aula de História. O segundo capítulo se dedica à apresentação da sequência didática e à descrição detalhada de suas etapas: as atividades desenvolvidas em cada aula, os objetivos estabelecidos, os recursos didáticos utilizados e a metodologia de ensino empregada. No terceiro capítulo, faço uma análise da sequência didática elaborada e aplicada, avaliando a metodologia desenvolvida. Apresento também as considerações dos alunos e alunas a partir de um questionário avaliativo respondido pela turma na última aula. Por fim, nas considerações finais, faço uma autoavaliação do percurso da sequência didática, refletindo sobre a experiência de ensino-aprendizagem a partir do uso de diários íntimos na aula de História.

Ao longo de toda a dissertação, faço uso de imagens e trechos dos diários íntimos dos estudantes, adotando nomes fictícios para cada diarista, garantindo assim o seu anonimato.

Nesse trabalho, aposto na escrita como transformação do vivido e produção/enunciação de um novo saber e uma outra maneira de experimentar a existência. A escrita, ao transformar a experiência, produz a história do indivíduo. Parto também da premissa de que dar uma aula de História é fazer história em sala de aula, convidando os alunos e as alunas do estudo da escrita da História para a escrita de suas próprias histórias.

## CAPÍTULO 1 – ESCRITA DE SI E LEITURAS DA HISTÓRIA

Diários, autobiografias, memórias, cartas estão entre os transmissores, alguns extremamente modestos, outros, magníficos, de um tempo a outro. Nem todos os diários são como o de Amiel ou o de Pepys. Mas até os registros de um simples colegial podem ser documento de considerável importância para a transmissão de um tempo a outro, a transmissão do que é imortal nos tempos que em parte morrem, uns mais, outros menos do que os homens. (Gilberto Freire)

### 1.1 O diário íntimo: considerações sobre um gênero textual

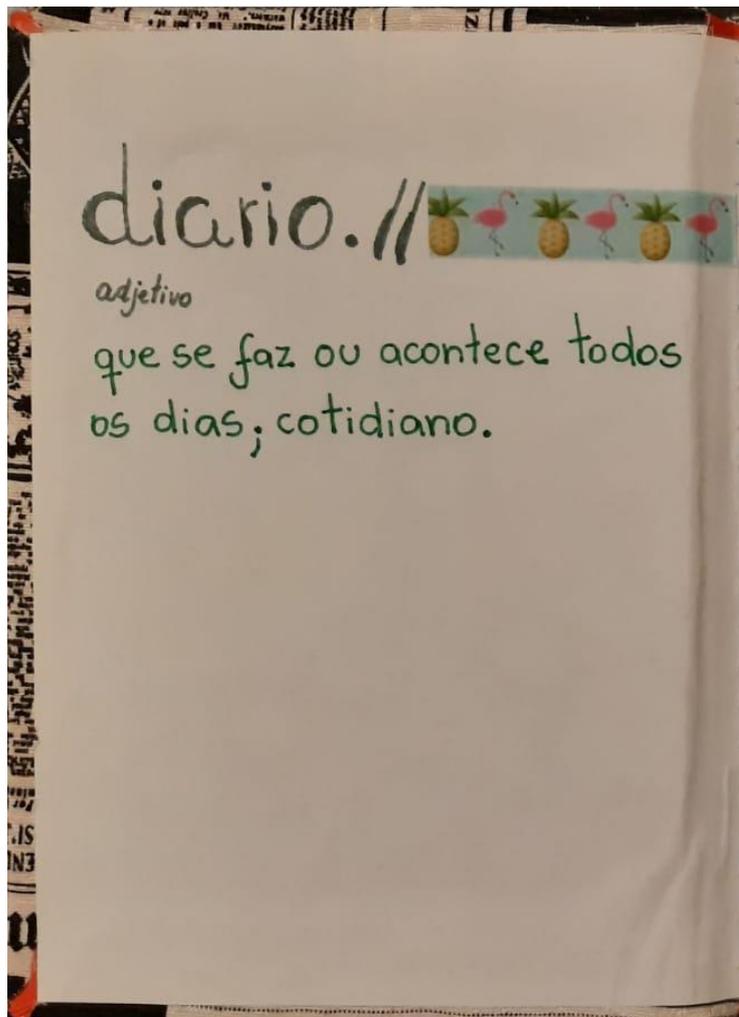


Figura 1: Contracapa do diário íntimo de Flávia.

A foto que abre este capítulo oferece uma definição genérica do gênero textual sobre o qual farei algumas considerações. Se, por um lado, essa definição, geralmente encontrada nos dicionários, revela-se simplória, por outro, atende à proposta, uma vez que o diário é aqui tratado menos como uma obra literária do que como uma prática social da escrita. Vale ressaltar também que “diários, sejam eles íntimos ou não, são difíceis de serem reduzidos a um conjunto de normas estilísticas ou prescrições formais” (BARCELLOS, 2009, p.86).

A série de vestígios escritos pelo diarista, não necessariamente assumindo uma regularidade precisa, torna o diário uma experiência de passagem pelo tempo. Diferente do gênero textual memorial, fixado num único registro, o “diário pressupõe a intenção de escrever pelo menos mais de uma entrada que, por sua vez, convocará a seguinte, e assim sucessivamente, sem fim...” (LEJEUNE, 2014, p. 313). Desse modo, diário implica duração, ordenamento das vivências pessoais, uma maneira de escrever-se ao longo dos dias, semanas, meses e anos, “pressupõe a intenção de balizar o tempo através de uma sequência de referências” (LEJEUNE, 2014, p. 301).

Esse gênero textual, que pode apresentar uma variação significativa no que se refere ao conteúdo, dependendo do que se objetiva na atividade da escrita (diário íntimo, diário de viagens, diário de férias, diário de leitura e outros), possui forma livre: pode-se escrever num caderno, em folhas soltas ou ainda digitá-lo num computador em formato de blog. O diarista não tem um perfil único. Pode-se decidir apenas pelo texto ou ainda acrescentar nele outros elementos (desenhos, colagens, fotografias), como bem observou uma aluna na entrada que abre seu diário: “Pode se esperar de tudo de um diário [...]”. Mas o diário deve sempre obedecer a uma regra: a datação sequencial, pois é “uma lista de dias, uma espécie de trilho que permite discorrer sobre o tempo” (LEJEUNE, 2014, p. 302). Segundo Blanchot,

O diário íntimo, que parece tão livre de forma, tão dócil aos movimentos da vida e capaz de todas as liberdades, já que pensamentos, sonhos, ficções, comentários de si mesmo, acontecimentos importantes, insignificantes, tudo lhe convém, na ordem e na desordem que se quiser, é submetido a uma cláusula aparentemente leve, mas perigosa: deve respeitar o calendário. Esse é o pacto que ele assina. (BLANCHOT, 2005, p. 270)

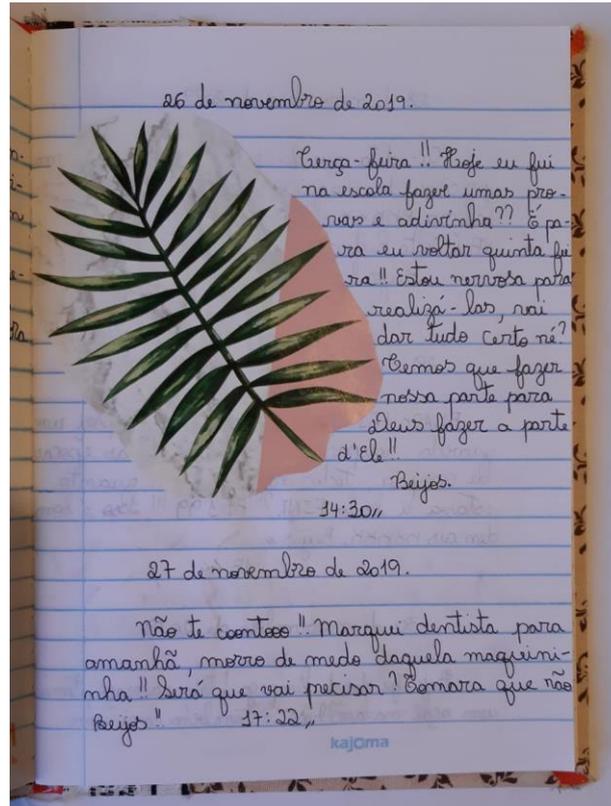


Figura 2: Diário íntimo de Flávia.

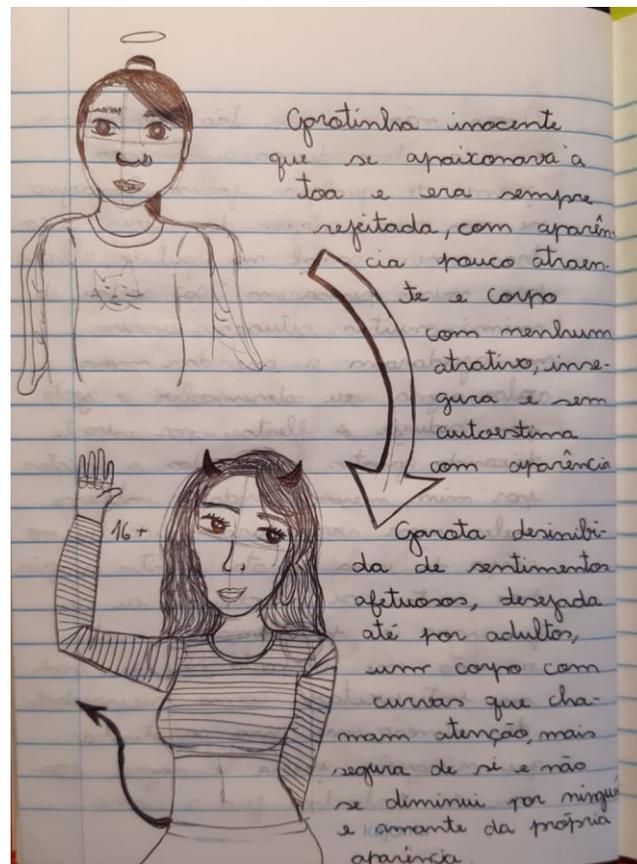


Figura 3: Diário íntimo de Cíntia.

De acordo com Lejeune, dentre as múltiplas funções que um diário pode assumir, destacam-se: conservar a memória, sobreviver, desabafar, conhecer-se, deliberar, resistir, pensar e escrever. Por ser um registro das experiências vividas, o diário funciona como um arquivo, conservando os fatos que o diarista julga importantes para serem guardados, podendo acessá-los futuramente, se assim o desejar. Dessa forma, “o diário será ao mesmo tempo arquivo e ação, ‘disco rígido’ e memória viva” (LEJEUNE, 2014, p. 302). Podemos observar a compreensão do diário como suporte da memória na entrada abaixo, em que uma aluna discorre sobre a razão de escrever um diário:

30 de outubro de 2019

Porque [sic] fazer o uso de diários? Na maioria das vezes muitas pessoas não tem memória fotográfica (digo por mim). Então escrever diários com coisas que vivenciamos no dia a dia, pelo que eu sou grata e os aprendizados que eu tenho é algo valioso pra mim... E mais que isso, eu quero registrar o que eu observo na minha vida e as lições que eu aprendo. (Diário íntimo de Júlia)

Um diário também é escrito a partir de um desejo de permanência diante do tempo que se esvai, uma maneira de não sucumbir ao esquecimento. É uma aposta no futuro, visto que “mantemos um diário para fixar o tempo passado, que se esvanece atrás de nós, mas também por apreensão diante do nosso esvanecimento futuro” (LEJEUNE, 2014, p. 303). O diarista desafia Cronos, não quer ser devorado, busca através da escrita continuar, permanecer. Constatamos essa preocupação nos escritos de alguns diaristas que, conscientemente ou não, vislumbram a possibilidade de serem lidos e (re)descobertos futuramente, seja por eles mesmos ou por outras gerações. Alguns estudantes deixam transparecer em seus diários esse desejo, assim como o reconhecimento do valor de fonte histórica desses escritos:

23 de Novembro, 2019

Querido diário, hoje tantas coisas aconteceram me peguei chorando agora à noite, não tá sendo fácil lidar com tantas coisas ao mesmo tempo, para começar eu gostaria de informar sobre a minha alegria e entusiasmo, simplesmente porque o flamengo é campeão, a cidade, o RJ parou com esse acontecimento histórico, porque talvez um dia, vocês, queridos leitores, estarão lendo esse diário, eu não poderia deixar de registrar esse acontecimento, enfim, estou aqui pensando o quanto esse ano foi difícil, o quanto eu preciso me perdoar por ter exigido tanto de mim. (Diário íntimo de Mariana)

O diário é também um confidente amigo, com o qual o diarista pode desabafar e expor suas emoções e sentimentos sem estar sujeito a um julgamento moral, “é um espaço onde o eu escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real” (LEJEUNE, 2014, p. 303). Não é incomum encontrarmos a fórmula “Querido diário” no início de entradas nem mesmo diários que recebem um nome por aqueles e aquelas que investem em um relato cotidiano de si, como é o caso dos diários de três alunas:

03 de novembro de 2019

Querido diário, estou passando aqui para lhe contar sobre meu dia, e sobre o quanto é uma droga essa troca de fases, da adolescência para a quase fase adulta.

É uma droga tudo isso, essa sociedade hipócrita que nos pressiona o tempo todo para ser alguém que nós nem sabemos se queremos ser, o sistema é injusto, eles nos colocam para competir com alunos com uma educação de qualidade, enquanto nós da escola pública somos passados para trás, porém eu estou tranquila e conformada, talvez eu não precise resolver tudo agora, eu só preciso de um tempo, de tudo. Que loucura está a minha vida. (Diário íntimo de Mariana)

30/10/19

Pérola

Hoje começamos a confecção dos diários, foi bem legal, porém não gostei muito da minha capa então farei outra melhor.

A experiência vai ser legal, porém já [sic] tenho um diário, terei que escrever em dois, OMG!!! (Diário íntimo de Amanda)

31/10/19

[...]

Você será o primeiro diário que batizo com um nome, um nome especial porque é minha palavra favorita “Frenesi”, eu não sei porque [sic], sei o significado, mas gosto do modo como soa.

É curioso eu ser uma pessoa contida e gostar de uma palavra que é o oposto de mim. (Diário íntimo de Cíntia)

Essa personificação do suporte material revela o forte vínculo afetivo com a escrita, conferindo ao diário o lugar de interlocutor e bom ouvinte. A liberdade que esta modalidade de escrita de si comporta, possibilita ao diarista um momento de catarse. São inúmeras as passagens que evidenciam um uso terapêutico do diário por parte dos estudantes, das quais destaco algumas:

Sem data

Dando início a mais um desafio, só que esse com um toque de liberdade e desabafo. Acho que esse desafio pode ser um tanto quanto gostoso, já que nas folhas em branco ninguém limitará nossas vontades, e questionará nossas atitudes.

Escrever me dara [sic] mais força de acreditar que o mundo é MEU, basta eu me jogar e viver.

Ass: Anônima (Diário íntimo de Daniela)

Sem data

Introdução:

Eu, particularmente, acho a ideia de escrever um diário muito boa. Sempre tive meus caderninhos do desabafo, eles me ajudam muitas das vezes a não descontar o que eu sinto nos outros (em forma de ignorância) e também me evitava de ficar guardando uma coisa que só me magoava. (Diário íntimo de Jaqueline)

30 de Outubro de 2019

bom, eu acho que esse projeto veio na hora certa pois estou passando por um momento complicado, e escrever um diário vai ser muito bom para eu desabafar e tenho certeza que irá me ajudar a me conhecer melhor. (Diário íntimo de Paula)

22 de novembro de 2019

Olá diário, Tô legal hoje não. Tô cansado de todo mês isso acontecer, fingir que eu estou bem está cada vez mais difícil. Não estou tendo controle emocional suficiente para isso. Hoje eu chorei na sala de aula, logo na festa do meu professor que está entre os melhores. Me senti um idiota por estar daquele jeito e sinto que fui indelicado com ele. Fiquei feliz por ver pessoas se preocuparem comigo, e por isso eu amo essa turminha. Irei tentar dormir, porque amanhã [sic] será o dia mais tenso da minha vida. (Diário íntimo de Renan)

Escrever um diário é também uma maneira de se conhecer. Ao se projetar no papel, o diarista torna-se capaz de se observar e explorar sua identidade, pois “a imagem que fazemos de nós tem a vantagem de se desenvolver ao longo do tempo, repetindo-se ou transformando-se, fazendo surgir as contradições e os erros, todos os vieses que possam abalar nossas certezas” (LEJEUNE, 2014, p. 304). Nesse sentido, o diário é uma escrita de si que permite uma exploração de si num processo de autoanálise, como podemos verificar em duas entradas do diário de um aluno:

07 de novembro

Acho que estou muito melhor na escola esse ano, estive refletindo muito hoje de como eu era até dois anos atrás quando comecei o ensino médio, eu era bem despreocupado em relação aos estudos, dormia em várias aulas, faltava frequentemente, mas hoje vi que mudei completamente, estou disposto a estudar e interagir mais com colegas e professores, acho que posso dizer até que eu tive uma grande evolução. (Diário íntimo de André)

11 de novembro

No caminho até o ponto de ônibus até chegar na escola eu refleti muito sobre minha personalidade, e percebi que eu sou diferente de acordo com o ambiente ao qual eu estou na escola ou em casa ou na igreja. Não é em todos os ambientes que eu consigo me expressar totalmente, dependendo do ambiente eu seleciono muito minhas palavras e meus comportamentos. Acho que o único lugar que eu consigo ser totalmente eu é em casa. Chego a [sic] conclusão que quem me conhece mesmo são meus pais, as outras pessoas apenas conhecem o pouco que eu permito. (Diário íntimo de André)

O diário também auxilia nas deliberações, pois “escrever força a formular os desafios e os argumentos, deixando vestígios que poderão ser repensados” (LEJEUNE, 2014, p. 304). Assim, o diário é um instrumento para agir sobre si mesmo e sobre o mundo, possibilitando ao sujeito “acompanhar de perto uma decisão” (Idem), é o que demonstra uma aluna ao avaliar suas reais possibilidades de continuidade dos estudos após a escola, confrontando desejo e realidade, elaborando estratégias:

04 de novembro de 2019

Eu sempre quis cursar [sic] enfermagem, essa profissão sempre foi muito admirada por mim, porém acho que não vou conseguir agora, a prova do Enem estragou minhas expectativas, espero conseguir um emprego rápido pra eu conseguir fazer pelo menos um curso técnico de enfermagem, mas não vou desistir da faculdade, esse sempre foi meu sonho não vou desistir por um momento que foi falho, posso leva-lo [sic] como experiência. (Diário íntimo de Giovana)

O diarista encontra também na atividade da escrita uma maneira de suportar as adversidades e dificuldades da vida, neste caso, o diário é resistência, “pode trazer coragem e apoio” (LEJEUNE, 2014, p. 305). Talvez isso explique o fato de tantos diários íntimos serem escritos em momentos em que a realidade se torna intolerável, como é o caso das guerras, por exemplo. Nessas ocasiões, em que suporíamos que escrever seria uma atividade pouco provável, a escrita se apresenta como um possível contorno do traumático. Narrar passa a ser sinônimo de resistir:

23 de novembro de 2019

Eu odeio o meu progenitor, grande parte das vezes eu só queria que ele tivesse morrido, ou então, que ele simplesmente tivesse ido comprar [sic] cigarro. É difícil [sic] ter que conviver com ele. A bebida transforma o homem. Esse relacionamento abusivo do meu progenitor com a minha mãe tem sido demais ultimamente, eu só queria que eles se separassem.

Eu vivo com medo que ele bata nela de novo. Foi a pior cena que eu já vi e o sentimento de não poder fazer nada é pior ainda. As pessoas dizem para denunciar mas elas não sabem as consequências que isso teria, eu admiro demais mulheres que denunciam seus companheiros. (Diário íntimo de Bruna)

A escrita como suporte para os infortúnios é recorrente em vários diários dos meus estudantes, em especial nos relatos de outra aluna que em cada entrada se dedicou a narrar a trajetória ordenada de sua vida desde o nascimento, dando destaque para a conturbada relação com a mãe, as agressões físicas e os abusos sexuais infligidos pelo pai, com quem morou dos 11 anos até o início do Ensino Médio. É notório o caráter de denúncia, para além do desabafo, que essa narrativa assume, mesmo que feita anonimamente para uma tarefa escolar.

Lejeune (2014) destaca uma reflexão que fez em seu diário quando ainda era jovem, sobre a possibilidade da escrita ser uma maneira de lidar com o sofrimento:

Como é engraçada a libertação pelo papel! Parece que a partir do momento em que escrevi, aquilo não é mais inteiramente eu e mesmo que esse papel continue desconhecido, meu sofrimento será partilhado com milhões de pessoas, ou comigo próprio mais tarde. E, depois, há a alegria de se sentir descrito, compreendido, ao menos por mim mesmo. A alegria de ter triunfado sobre o sofrimento, uma vez que se conseguiu fazer alguma coisa além dele: uma página escrita (12 de outubro de 1955). (LEJEUNE, 2014, p. 361)

O diário é também um espaço potente de criação, de exercício da escrita, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do pensamento, “em muitas atividades humanas, o diário é método de trabalho” (LEJEUNE, 2014, p. 305), como intui uma aluna na última entrada de seu diário, refletindo sobre os benefícios da escrita diarística:

03 de Dezembro de 2019  
O mês passou tão rápido que eu erreí duas datas... Aff!!  
Hoje é o nosso último dia, estou triste apesar de [sic] não conseguir escrever coisas enormes me dediquei muito para falar aqui.  
Um diário trás [sic] bastante benefícios, utilizá-lo em outras áreas ajudaria. Até mesmo na medicina, eu penso. Facilita para nos expormos e é algo que se estiver guardado ficará registrado para sempre. (Diário íntimo de Nathália)

Por fim, é importante ressaltar que todo tipo de arquivamento da vida envolve um processo de seleção, não sendo, pois, totalmente isento de algum critério. Um desses critérios é a imagem que se quer construir para si e, em alguns casos, para os outros também. A escrita diarística se configura assim como um processo de subjetivação, pois “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio” (ARTIÈRES, 1998, p. 11). O conteúdo a ser relatado também passa por um recorte, nem tudo é registrado: não podemos desconsiderar os esquecimentos, as circunstâncias em que tal escrita é feita, o impacto afetivo ou não dos acontecimentos, a autocensura, para citar alguns fatores. Todo diarista pode ser concebido como um editor da própria vida. E no caso de diários publicados, geralmente de pessoas que têm alguma notoriedade, o material passa por uma segunda edição, muitas vezes cerceada pelos familiares.

O diário, como modalidade de escrita de si, é produto de um tempo, sendo assim, surge a partir de uma determinada condição histórica. É preciso, então, considerar a historicidade desse gênero de escrita, para melhor compreendê-lo e circunscrevê-lo como ferramenta para o ensino. Para isso, farei uma breve contextualização histórica da escrita de si e mais especificamente do diário íntimo.

## **1.2 O Diário Íntimo na História: Um Esboço Genealógico**

Apesar da escrita pessoal enquanto expressão do eu e registro da subjetividade nascer na modernidade, sua origem no Ocidente nos conduz à Antiguidade Clássica. Michel Foucault (2004), ao traçar uma genealogia da escrita de si, localiza os primeiros escritos pessoais nos textos antigos do período do Império (séculos I e II) – os hupomnêmatas e as correspondências – como constituintes de um conjunto de práticas que visavam a um processo de autoelaboração e autoconstituição, “um treino de si por si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 146). A escrita de si, nesse contexto, caracterizava-se como uma arte do viver, desempenhando uma função etopoiética: a de transformar uma verdade construída a partir de um saber em uma forma de conduta.

Os hupomnêmatas, que “podiam ser livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais” (FOUCAULT, 2004, p. 147), eram cadernos de notas que funcionavam como um arquivo, contendo informações que poderiam ser úteis para a vida da pessoa, estando à sua disposição para consulta quando

necessário. Eram um manual de reflexões e experiências para auxiliar o indivíduo na trajetória de sua vida. No entanto,

Por mais pessoais que sejam, esses hupomnêmatas não devem, no entanto, ser entendidos como diários ou como narrativas de experiência individual (tentativas, lutas, derrotas e vitórias) que poderão ser encontradas posteriormente na literatura cristã. Elas não constituem uma ‘narrativa de si mesmo’; não tem como objetivo esclarecer os arcana conscientiae, cuja confissão – oral ou escrita – tem valor de purificação. O movimento que eles procuram realizar é o inverso daquele: trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si. (FOUCAULT, 2004, p. 149)

Na gênese que Foucault faz da escrita de si, encontra-se ainda a correspondência. Apesar de aproximar-se dos hupomnêmatas no que se refere à função etopoiética que a escrita assumia entre os antigos, uma vez que seu conteúdo era constituído de conselhos, prescrições, exame de consciência e troca de experiências, contribuindo para uma estética da existência, o texto epistolar possibilita uma manifestação de si, em que o sujeito, através da escrita, se presentifica perante um outro:

Escrever é, portanto, ‘mostrar-se’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo. (FOUCAULT, 2004, p. 156)

A correspondência assume assim um caráter peculiar se comparado aos hupomnêmatas, pois nela encontramos um sujeito que se apresenta a um outro, relatando os acontecimentos de sua vida, descrevendo suas atividades cotidianas e suas impressões sobre uma variedade de temas. Sendo assim,

[...] os primeiros desenvolvimentos históricos de relato de si não devem ser buscados do lado das ‘cadernetas pessoais’, dos hupomnêmatas, cujo papel é o de permitir a constituição de si a partir da coleta do discurso dos outros; podem-se em contrapartida encontrá-los do lado da correspondência com outrem e da troca de assistência pessoal. (FOUCAULT, 2004, p. 157)

Durante a Idade Média, a escrita de si permanece como um manual de conduta, constituindo-se enquanto um instrumento para o ascetismo. É o que nos mostra Foucault (2004) ao fazer referência à “Vita Antonii” de Santo Atanásio, um texto clássico dos primórdios do Cristianismo. Os textos monásticos do período medieval são um exemplo do uso da escrita pessoal como um meio de disciplinar o corpo e o espírito, funcionando assim como “uma arma no combate espiritual” (p. 145). Através dos registros de pensamentos e ações cotidianos, buscava-se na autovigilância uma elevação espiritual, em que a confissão era uma medida preventiva para a vida.

Mesmo localizando a origem da escrita pessoal na Antiguidade e encontrando exemplos dessa prática na Idade Média, é apenas com o Renascimento e o advento da Modernidade que a escrita de si ganha um caráter autobiográfico, conferindo-lhe os contornos característicos que assume atualmente, dos quais podemos destacar a narrativa de si como expressão de uma subjetividade (LIMA, 2009).

Tanto no mundo antigo quanto no mundo medieval, o homem orientava seus pensamentos e ações segundo modelos de conduta universais, apoiando-se em um paradigma político ou religioso, o que explica, em parte, a ausência da ideia de uma individualidade, visto que a dimensão pública e coletiva da vida imperava e determinava os modos de ser. Se “no mundo antigo apenas a educação para a vida social e a moralidade eram relevantes” (LIMA, 2009, p. 34), também “na Idade Média o sujeito não tem dimensões psicológicas” (LIMA, 2009, p. 34).

O Renascimento, devido uma série de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, representa uma ruptura ao introduzir a noção de intimidade e individualidade, conferindo assim valor à vida privada, o que torna possível, algum tempo depois, uma escrita de si enquanto escrita autobiográfica. Como afirma Calligaris:

O escrito autobiográfico implica uma cultura na qual, por exemplo, o indivíduo (seja qual for sua relevância social) situa sua vida ou seu destino acima da comunidade a que ele pertence, na qual ele concebe sua vida não como uma confirmação das regras e dos legados da tradição, mas como uma aventura a ser inventada. (CALLIGARIS, 1998, p. 46)

Dentre as transformações engendradas pela Modernidade, que estabelecem relação com o desenvolvimento de uma nova prática de escrita de si, Henrique

(2016) destaca o surgimento da imprensa e a Reforma Protestante. A imprensa estimulou a alfabetização e a consequente prática da leitura individualizada, enquanto a Reforma Protestante promoveu o exercício de uma espiritualidade não mais mediada, substituindo a confissão pelo autoexame. Ambos acontecimentos possibilitaram o isolamento e o autoconhecimento a partir da prática da leitura e da escrita. Henrique (2016) observa que “nos países protestantes, inclusive, a prática da escrita de diários íntimos foi muito desenvolvida em função do incentivo dado à prática da leitura, necessária para o livre acesso à Bíblia” (HENRIQUE, 2016, online).

Apesar do Renascimento possibilitar “a emergência de uma escrita que visa ‘a si mesmo’, o indivíduo” (LIMA, 2009, p. 34), é com o advento do sujeito moderno no século XVIII, no caso o sujeito cartesiano, entendido como fundamento para a construção do conhecimento, que o indivíduo se consolida enquanto um valor na cultura ocidental. É nesse contexto que o surgimento da escrita autobiográfica, e podemos aqui incluir o diário íntimo (no sentido que o compreendemos atualmente), pode ser inserido. É válido ressaltar que “se certamente sempre se escreveram histórias de vidas, por outro lado, a ideia de que a vida é uma história é moderna” (CALLIGARIS, 1998, p. 48).

Lejeune (2014), considera as “Confissões” de Jean-Jacques Rousseau, obra publicada em 1792, o marco inicial do gênero textual autobiográfico, sendo a primeira aparição do indivíduo moderno no universo das Letras. Rousseau, consciente da originalidade de sua investida literária, afirma no primeiro parágrafo do Livro I de suas “Confissões”:

Dou início a um empreendimento sem exemplo até hoje, e cuja execução não poderá ser imitada. Quero mostrar aos meus semelhantes um homem em toda a sua verdade da natureza; e esse homem serei eu.  
Eu mesmo. Sinto meu coração e conheço os homens. Não sou feito como nenhum desses que tenho visto; ousou acreditar não ser como nenhum desses que existem. E caso eu não valha mais, ao menos sou um outro. Se a natureza fez bem ou mal em quebrar o molde que me projetou, só poderá ser julgada após me terem lido<sup>1</sup>. (ROUSSEAU, 2006, p. 23, tradução do autor)

---

<sup>1</sup> Je forme une entreprise qui n’ eut jamais d’ exemple, et dont l’ execution n’ aura point d’ imitateur. Je veux montrer à mès semblables un homme dans tout la vérité de la nature; et cet homme, ce sera moi.

Moi seul. Je sens mon coeur et je connais les hommes. Je ne suis fait comme aucun de ceux que j’ ai vus; j’ ose croire n’ être fait comme aucun de ceux qui existentent. Si je ne vaux pas mieux, au moins

Nessa obra, o filósofo francês se impõe a tarefa de expor com o máximo de sinceridade possível os acontecimentos de sua vida, com a pretensão de se deixar conhecer por inteiro, despindo-se diante do leitor:

Posso cometer omissões nos fatos, transposições, erros de datas; mas não posso me enganar sobre o que senti, nem sobre aquilo que meus sentimentos me levaram a fazer; é principalmente deles que aqui se trata. (ROUSSEAU, 1959, p. 278 apud DUQUE-ESTRADA, 2009, p. 278)

Rousseau faz de si mesmo o centro de sua narrativa, numa espécie de ode à individualidade, seja afirmando a singularidade de sua condição existencial, seja assumindo conscientemente uma perspectiva subjetiva no relato dos fatos. A despeito do título, que pode nos remeter aos textos monásticos, “suas confissões são dirigidas aos homens [...], não a Deus, ao qual se deva explicações ou expiações de faltas” (BARCELLOS, 2009, p.72-3). É já evidente em seus relatos uma nova concepção de verdade. Com o estabelecimento da individualidade como condição da sociedade moderna, a verdade ganha também o lugar da sinceridade, expandindo o seu território para além do campo científico e jurídico. Verdadeiro passa a ser também aquilo que tem a ver com a experiência do indivíduo, a maneira pela qual se vivencia os fatos (GOMES, 2004).

É nesse momento, segunda metade do século XVIII, que na Europa, surge “a ideia incrível de pegar um papel para não escrever a ninguém, para escrever a si mesmo, para se escrever” (LEJEUNE, 2014, p. 362). O diário, que antes era público e muitas vezes correspondia à figura de um confessor, torna-se aos poucos íntimo, assumindo o papel de um amigo confidente.

Foi na segunda metade do século XIX, período por excelência da afirmação das concepções sobre a esfera privada, que o diário pessoal se estabeleceu como um novo gênero literário, e, aos poucos, se consolidou como uma prática social e educativa recomendada e adotada essencialmente pelas “senhoritas”, “mulheres” burguesas e aristocráticas que tinham acesso à alfabetização. (CUNHA, 2017, p. 256)

---

je suis autre. Si la nature a bien ou mal fait de briser le moule dans lequel ele m' a jeté, c' est ce dont on ne peut juger qu' après m' avoir lu. (ROUSSEAU, 2006, p. 23)

Em um artigo em que relata sua pesquisa sobre diários de garotas francesas no século XIX, Lejeune (1997) mostra como o diário foi gradativamente deixando de ser um método disciplinar, que visava o enquadramento ao papel social determinado às mulheres pela época – àquele de tornar-se “boas esposas, boas cristãs e boas mães” –, muitas vezes fazendo parte do processo de formação educacional e moral das jovens, sendo essa prática aconselhada por professores, religiosos e mesmos pais para se transformar em um “meio de construir a própria identidade, de encontrar o próprio caminho e de provar seu valor” (LEJEUNE, 1997, p. 113), um espaço de livre reflexão, contestação e mesmo emancipação através da escrita num mundo que as confinava no espaço privado. É interessante observar que, seja como adestramento de si ou expressão de liberdade, o diário se estabeleceu no imaginário popular de nossa época como uma prática de escrita feminina; no entanto,

Convém salientar que, se nos dias de hoje a prática da escrita de diários está associada à condição feminina, definida como “coisa de mulher”, até o século XIX o número de homens que escrevia diários íntimos era bem proporcional ao número de mulheres. E, em época mais recuada, entre os séculos XVI e XVIII, escrever diários estava muito mais associado ao universo masculino. Somente no século XIX o diário íntimo passa a ter a conotação pejorativa de “coisa de mulher”. (HENRIQUE e SULIMAN, 2012, p.29)

Esse fato talvez explique a maior resistência por parte dos meninos diante da minha proposta de escreverem um diário íntimo durante um mês – uma das atividades que integram a sequência didática desenvolvida, que será apresentada no próximo capítulo. Os meninos foram os que menos escreveram e os que mais manifestaram dificuldade ou descontentamento em desempenhar a atividade, como podemos constatar nos relatos de quatro alunos:

01 de novembro

Hoje começamos o projeto dos diários, junto com toda a turma da escola. Uns ficaram animados em escrever no diário, já eu nem tanto mas achei legal a ideia e como é para ajudar no trabalho do professor achei bem criativo. (Diário íntimo de André)

03 de novembro de 2019

Bom, estou começando meu diário hoje porque esqueci de começar no primeiro dia do mês.

Espero que seja uma experiência que me ajude a melhorar, mesmo não estando tão animado, não tenho esse costume então vai ser algo interessante. (Diário íntimo de Leonardo)

27 – 11 – 19

A realidade é que não aguento mais escrever nesse diário estou de saco cheio já, no começo pensei que fosse legal mas achei bem chatinho, se não me engano dia 4-12 eu entrego finalmente. (Diário íntimo de Cristiano)

27/11

Ta chegando a hora de entregar o diário. Pra mim foi chato pra escrever meu [sic] dias meus pensamentos e tals, mas pra alguém pode ter sido legal desabafar com um livro. (Diário íntimo de Alexandre)

Um aluno confessou ter escrito todas as suas entradas retrospectivamente, pois sempre esquecia de fazer seus registros dia a dia. Dois alunos não customizaram os cadernos que serviriam de suporte para a escrita diarística; um por ter faltado a aula em que ocorreu a oficina de escrita de si, alegando preguiça em fazer sozinho em casa; o outro por ter se recusado deliberadamente a fazê-lo no dia da oficina. Foi constatado também que os estudantes que já tinham passado pela experiência de escrever um diário eram todos do sexo feminino.

Cunha (2017) conjectura que, ao longo da segunda metade do século XX, ocorreu uma diminuição da prática da escrita diarística nos moldes do século XIX, em que a escrita era feita em segredo e no isolamento, tendo como suporte material o caderno. É inegável a influência das mídias nas práticas socioculturais, sobretudo no que diz respeito ao universo dos jovens, que geralmente tem uma relação de interesse e proximidade com as novas tecnologias:

02 de novembro

[...] É engraçado começar a escrever novamente em um diário em pleno século XXI, pois já acostumamos com os avanços da tecnologia e são poucos que ainda fazem isso, hoje o que eu chamaria de “diário” seria meu whatsapp kk, salvando meu próprio número em meus contatos e conversando comigo mesma!

mas é bom começar tudo outra vez, esquecer um pouco a internet, pois meu filho... Ela te prende de uma tal maneira! kk a hora passa até rápido. (Diário íntimo de Luísa)

Para Cunha (2017, p. 257-8), “com o surgimento da internet, essa prática de escrita migrou para novas mídias, como blogs, fotologs, YouTube, Myspace – páginas na rede abertas à leitura de qualquer pessoa”. A autora ainda salienta que

Em vez de subjetividades tipicamente modernas, construídas pelas “escritas de dentro” no silêncio e na solidão do espaço privado (o diário pessoal escrito no quarto, em surdina, por exemplo), proliferam as “escritas de fora”

(os diários pessoais que são tornados públicos, pela exposição em rede, por exemplo), visando a captação dos olhares alheios em um mundo saturado de outros estímulos visuais. (CUNHA, 2017, p. 258)

Os diários virtuais revelam uma certa transformação da noção de intimidade e privacidade. Como afirmou Calligaris (1998, p. 55), “o foro íntimo onde cada um procurava se retirar para existir e consistir é agora o fórum da pólis”. Haveria hoje, em alguma medida, uma publicização da privacidade e uma capitalização da intimidade:

Os autores de diários virtuais vivem em num mundo real em que noções de intimidade e privacidade se constroem em relação com outras pessoas. O olhar do outro é fundamental para a construção da intimidade do sujeito. Isso é muito diferente dos diários escritos até fins do século XIX, ainda resguardados pela esfera do secreto, um espaço tido como inviolável. Por outro lado, a intimidade tornou-se, hoje, algo rentável, é possível tornar-se famoso e ganhar muito dinheiro com a exposição de sua vida e existe todo um mercado produtor e consumidor disso.” (HENRIQUE, 2016, on-line)

Já para Henrique (2016) não é possível ainda afirmar que as pessoas utilizam menos o suporte tradicional (cadernos) para a escrita de seus diário íntimos. No entanto, independente do formato, “essa prática cultural continua mobilizando as pessoas em torno da construção de uma identidade estável de si” (HENRIQUE, 2016, on-line).

É com essa concepção de diário íntimo, atrelado a uma série de condições da modernidade, sobretudo associado a um sujeito que escreve e que se concebe como um sujeito de uma escrita enquanto processo de expressão e elaboração de sua subjetividade com a qual trabalho nesta pesquisa.

### **1.3 O diário íntimo como fonte histórica e suas possibilidades para o ensino**

Após essa concisa historicização da escrita do diário íntimo, faz-se necessário compreender como se deu a inserção dos arquivos privados na historiografia. Como aponta Ângela de Castro Gomes:

A descoberta dos arquivos privados pelos historiadores em geral está, por conseguinte, associada a uma significativa transformação do campo historiográfico, onde emergem novos objetos e fontes para a pesquisa, a

qual, por sua vez, tem que renovar sua prática incorporando novas metodologias, o que não se faz sem uma profunda renovação teórica, marcada pelo abandono de ortodoxias e pela aceitação da pluralidade de escolhas. Isto é, por uma situação de marcante e clara diversidade de abordagens no “fazer história”. (GOMES, 1998, p. 122)

A investigação do cenário que abriu caminho para a difusão dos diários íntimos como fonte histórica nos conduz à renovação historiográfica ocorrida na segunda metade do século XX. Na Europa, a partir das décadas de 1960 e 1970, os historiadores, sobretudo franceses, voltam-se para investigação de fontes de caráter privado. Observa-se uma ampliação e fragmentação dos campos e domínios da ciência histórica, que antes concentrava-se na história da nação (BURKE, 2011). Nesse cenário, a história social se emancipa da história econômica e pulveriza-se; a história econômica amplia seu interesse para além da questão da produção e a história política direciona seu olhar para as relações de poder nas mais diferentes dimensões da vida humana e não somente para as organizações governamentais. Também a história cultural passa por transformações, apropriando-se de uma visão mais ampla do que é cultura, que

recusa fundamentalmente a “expulsão” do indivíduo da história, abandonando quaisquer modelos de corte estruturalista que não valorizem as vivências dos próprios atores históricos, postulados como sujeitos de suas ações. (GOMES, 1998, p. 123)

Ganha destaque a partir de então uma história vista de baixo, levando em conta os indivíduos comuns como sujeitos da história, que até então tinham suas perspectivas desconsideradas pela história tradicional com sua visão de cima. Burke (2011, p. 13) reforça que “vários novos historiadores estão preocupados com a história vista de baixo; em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social”. A consideração de outros sujeitos da história implicou no uso de fontes de pesquisa diversificadas.

Houve também a constatação da impossibilidade de uma objetividade e neutralidade pretendidas e idealizadas pelo paradigma tradicional, reconhecendo que

Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos,

um entrelaçamento que varia de uma cultura para a outra. Nessa situação, nossa percepção dos conflitos é certamente mais realçada por uma apresentação de pontos de vistas opostos do que por uma tentativa [...] de articular um consenso. Nós nos deslocamos do ideal da Voz da História para aquele da heteroglossia, definida como “vozes variadas e opostas”. (BURKE, 2011, p. 16)

Cunha (2017) observa que a intensificação do uso de diários como fonte histórica, a partir de 1980, deve-se muito à chamada História Cultural que

observou serem esses materiais pessoais “portadores e construtores de sensibilidades”, também chamadas de práticas culturais do sensível. Com os historiadores dessa linha historiográfica, os diários pessoais passam a ser vistos como documentos valiosos para a compreensão de vidas cotidianas, repletas de gosto de amor, amizade, ressentimento, mas também marcadas pelos freios morais de determinada época – territórios de pesquisa abertos a partir do momento em que passados e reminiscências se tornam públicos, dado que são versões miniaturizadas de trajetórias humanas comuns. (CUNHA, 2017, p. 252/253)

A autora também destaca que o reconhecimento dos diários íntimos como fonte histórica foi um fenômeno que se deu paralelamente ao surgimento da História Oral, que trouxe como possibilidade a valorização dos relatos de experiências de vida de pessoas comuns, sujeitos até então destituídos de importância para a História.

Os diários íntimos foram mobilizados com o intuito de “compreender as práticas culturais de uma época, ressaltar elementos para o entendimento de vidas comuns e/ou entrecruzar fatos e tempos e analisar os diferentes sentidos que os marcam” (CUNHA, 2017, p. 252). Todo diário possui uma dimensão temporal e social, por mais íntimo que possa ser. O indivíduo escreve sobre si na sua relação com os outros e o mundo ao seu redor, relata seus dias circunscritos numa determinada época – o tempo em que vive. A memória coletiva está contida na memória pessoal.

Na escrita do diário confluem o individual e o familiar e a memória que se cria pode ser analisada como uma memória que também comporta o pertencimento a um grupo e, como tal, pode ser tratada como uma forma de memória coletiva. Além disso, a escrita pessoal se nutre do relato de acontecimentos coletivos que impactaram o diarista e fizeram parte da experiência vital de sua realidade. (CUNHA, 2017, p. 259)

Assim, o diário íntimo possibilita pensar como os indivíduos experimentam a própria história, como experimentam o tempo e o tempo histórico. O diário oferece uma narrativa ordenada de uma experiência no tempo – uma experiência individual, mas caracterizada por um diálogo que elucida os diversos embates entre o indivíduo e a realidade social em que se encontra.

Entre as várias possibilidades de uso do diário íntimo como fonte de pesquisa histórica, Cunha (2017) chama atenção para três aspectos a serem investigados: o material (suporte da escrita), o formal (a linguagem utilizada) e o conteúdo. A análise desses três aspectos permite, respectivamente, compreender a cultura material relacionada à prática da escrita, examinar os usos da língua numa determinada época e conhecer os modos de vida no que se refere ao cotidiano dentro de um contexto histórico específico.

No entanto, se o diário íntimo representa uma possível ampliação do conjunto de fontes escritas para a investigação histórica, seu uso ainda é comedido pela historiografia brasileira. Como atesta Henrique (2016):

Mesmo com a ampliação da noção de fontes históricas a partir da chamada Nova História, os historiadores ainda não atentaram para a riqueza dos diários como fonte de pesquisa. Em parte, por conta da dificuldade em lidar com um tipo de fonte tão específica, que, pelo fato de ser escrita de forma espontânea, na esfera da intimidade e em primeira pessoa, possui um “efeito verdade” que a muitos assusta. (HENRIQUE, 2016, on-line)

O pesquisador que decide trabalhar com esse tipo de material, que exige o mesmo rigor teórico e metodológico de qualquer outra fonte, precisa estar consciente da problemática em torno da dimensão subjetiva que envolve os escritos pessoais para não cair na armadilha do efeito verdade. Como qualquer outra fonte, os diários íntimos precisam ser interrogados, confrontados com outros documentos, relativizados. O uso das escritas de si como fonte tem importância ao viabilizar a construção de uma história da experiência subjetiva dos acontecimentos:

O que passa a importar para o historiador é exatamente a ótica assumida pelo registro e como seu autor a expressa. Isto é, o documento não trata de “dizer o que houve”, mas de dizer o que o autor diz que viu, sentiu e experimentou, retrospectivamente, em relação a um acontecimento. (GOMES, 2004, p. 15)

Ao que se refere mais especificamente ao ensino de História, o uso dessa fonte na sala de aula da Educação Básica pode auxiliar na desconstrução de alguns estereótipos estabelecidos em torno de alguns personagens históricos consagrados pela narrativa canônica, assim como chamar a atenção para outros agentes da História não incluídos nessa narrativa, uma vez que traz

a possibilidade de situarmos as pessoas numa esfera mais “humana”. No caso de Couto de Magalhães mostrar um herói de carne e osso. No caso de Getúlio Vargas, que também escreveu diários, mostrar que, por trás da imagem de homem forte, dominador, havia um ser humano que também tinha receios, inseguranças, que traía a mulher às escondidas... No caso de pessoas comuns, demonstrar o que parece óbvio, mas, às vezes, é esquecido: que pessoas comuns também têm histórias, muitas vezes cheias de heroísmo, acomodação, capacidade de superação, diálogo tenso com o seu mundo, assim como as histórias dos “grandes”. Há muito mais a aprender do que a temer com a utilização de diários nas Ciências Humanas. (HENRIQUE, 2016, on-line)

Henrique e Suliman (2012) são categóricos ao afirmarem não haver uma valoração hierárquica entre os diários íntimos escritos por pessoas comuns e aqueles escritos, e muitas vezes publicados, por pessoas públicas, visto que ambos podem fornecer marcas de um tempo. Para a sequência didática desenvolvida e aplicada, fiz a escolha intencional por diários de pessoas comuns, uma vez que objetivava que os estudantes, por aproximação, também pudessem se ver como atores da história no seu tempo, independentemente de suas vidas serem ou não consideradas extraordinárias. Compartilho da ideia de que

uma das missões educativas centrais da história é precisamente evidenciar a historicidade do presente, favorecer a tomada de consciência do papel de ator que cada um de nós desempenha em relação a um destino individual ou coletivo e da margem de atuação da qual dispomos para agir em função de um futuro desejado e desejável. (FINK, 2008, p. 159)

Essa noção de ensino implica conceber o presente (e também o presente do passado) como um tempo da experimentação, aberto a diversas possibilidades, e nos convoca a romper com uma ideia de determinismo causal na História, o que leva muitas pessoas a naturalizarem os eventos e assumirem um distanciamento em relação à construção do mundo, não tendo consciência de e/ou desinvestindo-se de seus papéis como agentes históricos. Nesse sentido,

Confrontar-se com narrativas individuais ou plurais em relação ao passado diminui o sentimento de inelutabilidade do desenrolar histórico e desvela um ambiente em que indivíduos fizeram escolhas que repercutem ou não no presente. (FINK, 2008, p. 159)

Trabalhar com relatos pessoais nas aulas de História pode ser também uma maneira de “dar vida à história: dar cor e sangue aos acontecimentos, que não ‘acontecem’ naturalmente, mas são produzidos por homens reais, quer das elites quer do povo” (GOMES, p. 126, 1998), rompendo, em certa medida, com o distanciamento inerente ao objeto de estudo da disciplina e aproximando os estudantes do conteúdo a partir de uma mobilização das sensibilidades promovida pelo contato com o aspecto humano trazido por esse tipo de fonte. Fazer uso de uma via emocional para potencializar a aprendizagem do pensamento histórico, é afastar-se de “um passado histórico frio e disciplinado que perpassa as escolhas em termos de narrativas que se evidencia em salas de aulas e livros didáticos de História” (PEREIRA, 2017, p. 3).

Os relatos pessoais podem ser utilizados em sala de aula tanto com a finalidade de introduzir um tema, para despertar nos estudantes um interesse maior pelo que vai ser estudado, quanto com o intuito de aprofundar um tema já estudado. Independente da escolha, “como os diários não são escritos para discutir temas específicos, seu uso no Ensino Médio dependerá da capacidade do professor em perceber neles temas relacionados aos conteúdos discutidos em sala de aula” (SULIMAN e HENRIQUE, 2012, p.40)

Devido a sua dimensão social, já discutida anteriormente, o diário íntimo dá espaço para um trabalho interdisciplinar com algumas disciplinas, como é o caso da Sociologia, da Língua Portuguesa e da Geografia, dependendo do recorte temático contemplado. O diálogo com outras disciplinas tem muito a contribuir para a aula de História, agregando saberes que podem auxiliar no desenvolvimento de uma perspectiva ampla do conteúdo estudado.

O trabalho com fontes históricas em sala de aula é sempre uma boa oportunidade para aprofundar o conhecimento acerca do passado e colocar os estudantes em contato com o processo de construção do conhecimento histórico, mostrando como se dá o ofício investigativo do historiador na elaboração das narrativas. Para isso, é preciso problematizar as fontes junto aos estudantes, e não as utilizar como valor de prova ou mera ilustração do conteúdo ensinado. Estimular

os estudantes a questionar “O que o documento diz? O que podemos inferir? O que ele não diz? O que e onde podemos saber mais?” (ALBERTI, 2019, p. 110) é não só desenvolver uma atitude reflexiva e crítica no processo da aprendizagem do conhecimento histórico, mas também inserir o ensino da História na formação de sujeitos capacitados para lidar com o excesso de informações em um mundo marcado pela rapidez e imediatismo dos acontecimentos, em que o fenômeno das notícias falsas (*fake news*) tem ganhado cada vez mais espaço no cenário político, ameaçando nossa ainda frágil democracia.

Partindo das discussões teóricas apresentadas nesse capítulo, assim como algumas outras questões propulsoras para o ensino de história, apresento agora a sequência didática desenvolvida e aplicada.

## CAPÍTULO 2 – O DIÁRIO EM SALA DE AULA: APRESENTANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

[...] não há prática docente sem curiosidade, sem incompletude, sem seres capazes de intervir na realidade, sem seres capazes de serem fazedores da História e ao mesmo tempo sendo feitos por ela. (Paulo Freire)



Figura 4: Turma reunida na biblioteca para a leitura do livro *Éramos jovens na guerra: cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial*.

### 2.1 Alguns Dados

A sequência didática<sup>2</sup> que será descrita detalhadamente neste capítulo foi aplicada no ano de 2019, em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública, situada em bairro periférico de Barra do Piraí, município da região do Médio Paraíba do estado do Rio de Janeiro.

Durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, que inclui a elaboração de um produto – no nosso caso a sequência didática em questão –, pensei em trabalhar com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, em razão do conteúdo curricular

<sup>2</sup> Há uma tabela expositiva da sequência didática no Apêndice A, página 97.

contemplar, mesmo que rapidamente, uma introdução aos estudos históricos, propondo que os professores de História levem os estudantes a “compreender que a transmissão do conhecimento não é neutra e que todos somos agentes da História”<sup>3</sup>. Apesar desse conteúdo dialogar com minha proposta de pesquisa, optei por uma turma de terceiro ano por acreditar que os estudantes desse nível teriam uma maturidade maior para debater e produzir o material que lhes seria demandado. Outro fator determinante para essa escolha foi o fato de também ministrar as disciplinas de Filosofia e Sociologia para esse ano, o que significaria não apenas um contato mais frequente com a turma, necessário para o desenvolvimento da sequência didática, uma vez que a carga horária de História no Ensino Médio é de apenas dois tempos/aula de cinquenta minutos, como também a possibilidade de um trabalho interdisciplinar.

A turma escolhida para o desenvolvimento da sequência didática era composta por 30 estudantes, com faixa etária média de 17 anos, sendo mais da metade do sexo feminino – mais especificamente 19 meninas e 11 meninos –, todos se autodeclararam cisgêneros, 25 estudantes se autodeclararam heterossexuais e 5 se autodeclararam bissexuais (apenas meninas). Residentes no próprio bairro onde se situa a escola ou em bairros adjacentes, 15 estudantes moram com o pai e a mãe, 11 moram apenas com a mãe, 3 moram apenas com o pai e 1 com outro parente. Em relação à religião, 11 estudantes se autodeclararam católicos, 10 não têm religião, 7 se autodeclararam evangélicos, 1 se autodeclarou umbandista e 1 ateu. Na turma, 13 estudantes se autodeclararam pardos, 11 brancos e 6 pretos. Nenhum estudante possuía deficiência física que demandasse cuidados especiais. Havia na turma um aluno com autismo que possuía autonomia e por isso não necessitava de mediação durante as aulas, participando de todas as etapas da sequência didática, mesmo que não tenha concordado em ter seu material final – no caso, o diário íntimo – cedido para a presente pesquisa.

Para traçar o perfil da turma supracitado, apliquei um questionário<sup>4</sup> antes do início da sequência didática. O preenchimento do questionário suscitou na turma, inesperadamente, um debate sobre marcadores sociais da diferença. Isso ocorreu devido à dificuldade de alguns estudantes em relação à autodeclaração étnico-racial: três alunos me interrogaram qual opção marcar, alguns estudantes não

---

<sup>3</sup> Currículo mínimo de História SEEDUUC-RJ.

<sup>4</sup> O modelo desse questionário encontra-se no Apêndice B, página 99.

concordaram com a escolha de outros colegas<sup>5</sup>. Percebi nessa ocasião uma oportunidade para iniciar uma problematização sobre branquitude e negritude, levando os estudantes a refletirem sobre o que é ser negro e o que é ser branco na sociedade brasileira; quais os marcadores sociais de marginalidade, vulnerabilidade e exclusão; o gênero como uma categoria histórica e culturalmente construída; como e por quem cada categoria social é representada e, sobretudo, qual o lugar ocupado pelos diferentes sujeitos na História ensinada. Embora não constasse no planejamento da sequência didática, todo esse debate contribuiu positivamente para a minha proposta e revelou que

[...] muitas vezes os comentários imprevistos dos alunos revelam caminhos produtivos de aprendizagem, pois uma parte deles são esforços para estabelecer conexões entre as preocupações das culturas juvenis (o “mundo” dos alunos) e os conteúdos dos programas escolares. (SEFFNER, 2011, p. 5)

Apesar do questionário não conter um tópico sobre nacionalidade – por supor que todos os estudantes eram brasileiros –, descobriu-se, para a surpresa de todos, que um dos alunos havia nascido no Equador, pois seus pais tinham sido missionários religiosos naquele país. Diante dessa descoberta, alguns estudantes interrogaram ao colega “Onde fica o Equador?”; “Por que você quis sair de lá pra vir pra esse fim de mundo?”; “É verdade que o Equador é um país muito pobre e que tem muitos índios?”. Para a decepção dos colegas, o estudante informou que não conhecia quase nada do Equador, já que seus pais haviam retornado ao Brasil quando ele ainda era muito pequeno. Duas perguntas foram direcionadas a mim: “Por que a gente não estuda a história do Equador?”, “Por que a gente só estuda a história de alguns países?”.

Minha tentativa de elaboração de uma explicação junto à turma foi interrompida pelo sinal que marcava o fim da aula e o momento do recreio. No entanto, essa interrupção mostrou-se mais como um caminho aberto para a sequência didática, que se iniciaria na semana seguinte, do que como uma frustração.

---

<sup>5</sup> Durante o preenchimento do questionário, alguns estudantes conversaram entre si e compartilharam seus dados.

A sequência didática foi realizada em dez aulas de dois tempos de 50 minutos ao longo do quarto bimestre, com início em 02 de outubro e término em 04 de dezembro de 2019. As nove primeiras aulas foram subsequentes, havendo um intervalo de um mês para a última aula. Durante esse intervalo os estudantes se dedicaram à escrita de seus diários íntimos.

O diário íntimo foi utilizado com dupla função: primeiramente, como fonte histórica, no sentido de viabilizar várias leituras de um determinado evento histórico – a Segunda Guerra Mundial, no caso da presente pesquisa –, suscitando nos estudantes a noção de que há uma multiplicidade de vozes sobre o acontecimento histórico e apresentando a História como construção e disputa de narrativas; o diário íntimo também foi utilizado como recurso didático, para que, através da escrita de diários, os estudantes pudessem perceber a si mesmos como produtores de história em seu tempo, pensando sua experiência cotidiana enquanto experiência histórica.

## 2.2 As Etapas da Sequência Didática

No dia 02 de outubro, a aula que deu início à sequência didática foi dedicada a uma provocação temática dos estudantes a partir do registro em vídeo da palestra “O perigo de uma história única”, ministrada pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie no TEDGlobal em 2009<sup>6</sup>. Partindo de algumas experiências pessoais, a escritora ressalta a importância das narrativas plurais sobre os indivíduos e seus contextos sócio-históricos e culturais para o desenvolvimento de uma perspectiva mais ampla e diversificada da realidade. Chimamanda reforça o quanto as histórias únicas criam estereótipos, preconceitos, olhares etnocêntricos, além de epistemicídios. A escritora ainda destaca alguns questionamentos que podemos ter em mente se desejamos assumir uma postura crítica diante das histórias: “Como são contadas? Quem as contam? Quando contam? E quantas histórias são contadas?”.

A palestra foi exibida em sala de aula, projetada na parede por um *data show*. Foi organizada uma roda de conversa após o vídeo, seguida de um lanche compartilhado. Os estudantes foram interrogados sobre o que compreenderam do que a escritora denomina como “história única” e quais as histórias únicas que eles conheciam.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg> Acesso em: 09 nov. 2020.



Figura 5: Início da sequência didática.

Dentre as diversas reflexões que o vídeo mobilizou nos estudantes, destaca-se a questão dos estereótipos de etnia, gênero e classe social difundidos em nossa sociedade. Alguns estudantes chamaram a atenção para a influência das mídias, principalmente da televisão, na construção e reforço desses estereótipos, como podemos observar nas seguintes falas:

“A globo mostra as pessoas negras de um único jeito. Se morar na favela e ter tatuagem é bandido, traficante ou piriguete.”

“As pessoas são influenciadas pela mídia, na televisão muitas das vezes passa assuntos decorrentes sobre um país, um Estado, cidade. Claramente muitos acreditam no que apenas veem na tela da TV, na situação que ali se passa. Mas será que realmente as coisas sempre foram assim?”

“Somos bastante influenciados por filmes, novelas, que mostram que o negro está numa posição abaixo de todas as outras. Muitos têm a opinião formada de que todo negro é ladrão favelado.”

Se por um lado muitas observações críticas foram feitas, houve também comentários de estudantes no sentido de refletir sobre possíveis caminhos de enfrentamento àquilo que Chimamanda Adchie nomeia de “história única”:

“É preciso que a gente tenha cuidado quando for falar de alguém pelo fato de ser pobre, gay, mulher, qualquer outra coisa. Temos que deixar a própria pessoa se apresentar. E se existirem limitações a própria pessoa que vai dizer.”

“Um juiz sempre ouve os dois lados para ter uma opinião melhor formada sobre o ocorrido. Se a gente tiver essa atitude com as histórias, vamos ser mais críticos, procurando a verdade sobre o que as pessoas contam pra gente.”

“A gente tem que conhecer todos os lados das histórias antes de tirar conclusões e poder formar uma opinião sensata, porque senão a gente acaba reduzindo as coisas ao invés de ampliar.”

Outra questão suscitada pela palestra e trazida pelos estudantes foi o eurocentrismo. Uma aluna chamou a atenção para a forma como a história do descobrimento do Brasil foi durante muito tempo narrada:

“É fato, a história de quem tem um poder maior prevalece. Mas por exemplo, na tão grande história do descobrimento sabemos que possui dois pontos de vista, a dos portugueses que chegaram aqui e a dos indígenas que já estavam aqui. Mas já nos acostumamos com apenas uma visão.”

Duas alunas abordaram como o eurocentrismo atravessa nossas escolhas de consumo, determinando muitas vezes a valoração que atribuímos aos produtos quanto à sua origem, subjugando aquilo que é nosso:

“As pessoas foram criadas com uma visão eurocêntrica, sem consumir os produtos daqui. É óbvio que as pessoas ainda têm um olhar de que o que vem de fora é melhor, por isso preferem importar do que comprar um produto cem por cento brasileiro.”

“Desde a nossa infância aprendemos a ter uma ideia de que o que é de fora é lindo enquanto na verdade o que temos é culturas diferentes.”

Buscou-se, com essa atividade, não apenas aproximar os estudantes de uma problemática, mas também despertar um certo interesse pela proposta de trabalho que seria desenvolvida ao longo daquele bimestre. Segundo hooks (2017), o entusiasmo é uma estratégia para envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que a sala de aula se estabeleça como um espaço comunitário de construção do conhecimento. Implicar os estudantes era algo muito

necessário, visto que uma parte do trabalho – a escrita de seus diários íntimos – seria desenvolvida sem a presença do professor. A implicação por parte dos estudantes não era uma garantia, mas a roda de conversa, rompendo com a lógica da organização espacial tradicional da escola, foi uma aposta. Se um dos meus objetivos era despertar nos estudantes a percepção de sua atuação como agentes da História, seria necessário considerá-los como protagonistas do processo de formação em que estavam envolvidos.

Ao final do debate, apresentei aos estudantes o trabalho que seria desenvolvido, envolvendo a leitura e a escrita de diários íntimos. Também lhes entreguei um formulário de consentimento e assentimento para que pudessem participar dessa pesquisa. De maneira geral, a turma demonstrou bastante entusiasmo com a ideia de ler diários íntimos de adolescentes como eles, sobretudo devido ao contexto de vida dos diaristas. No entanto, alguns meninos demonstraram certa resistência com a ideia de escrever seus próprios diários, levantando alguns questionamentos: “Pra que escrever sobre minha vida?”; “Minha vida não tem graça.”; “Não acontece nada comigo.”; “Qual a importância da minha vida pra História?”

Diante dessas questões, poderia ter recorrido a algumas explicações teórico-metodológicas e até mesmo filosóficas, argumentando que a História é feita por todos, que todas as atividades humanas podem ser objetos de estudo histórico, que um diário íntimo pode se tornar um dia uma fonte histórica, que escrever sobre si pode ser uma oportunidade de autoconhecimento, mas não quis antecipar reflexões que gostaria que fossem desenvolvidas ao longo da sequência didática. Disse-lhes, então, que a experiência que teriam ao escrever um diário poderia ser uma maneira de terem respondidas suas indagações. Aproveitei a ocasião para reforçar que a escrita do diário se daria de forma anônima e que seus conteúdos seriam utilizados somente como material de análise para a presente pesquisa. Dito isso, os estudantes se deram por satisfeitos e demonstraram empolgação em participar de uma pesquisa acadêmica. Acredito que saber que seus diários seriam utilizados como material de análise para produção de conhecimento sobre o ensino-aprendizagem de História tenha sido um fator motivacional para que aceitassem a proposta.

Na segunda aula, que aconteceu no dia 7 de outubro, fiz uma exposição oral introduzindo o tema da Segunda Guerra Mundial, trabalhando as causas, o

desenvolvimento e as consequências desse que é considerado um dos maiores acontecimentos do século XX. O objetivo era preparar os estudantes para a compreensão do contexto histórico no qual os diários íntimos que seriam lidos nas aulas seguintes foram escritos.

Para a apresentação do conteúdo dessa aula foram utilizados como recursos, simultaneamente, a leitura coletiva de algumas passagens do livro didático<sup>7</sup> e um conjunto de *slides* projetados por um *data show*, contendo tópicos e imagens referentes à Segunda Guerra Mundial. A escolha pelo livro didático adotado pela escola para a introdução do tema justifica-se pela intenção de, posteriormente, estabelecermos um diálogo entre os relatos pessoais dos jovens que viveram durante o período da Segunda Guerra Mundial e a narrativa presente no livro didático em questão, analisando em que medida esses relatos ilustram, corroboram, contradizem e/ou complementam o conteúdo presente no livro.

A Segunda Guerra Mundial foi escolhida como conteúdo curricular de apoio para a primeira parte da sequência didática, referente à leitura de diários íntimos, por alguns fatores que merecem aqui destaque. Primeiramente, é preciso reconhecer que esse é um conteúdo que desperta um grande interesse por parte dos estudantes, seja devido a uma vasta produção da indústria cinematográfica que aproxima os telespectadores do tema, seja pelo impacto do evento em si, em que todo um aparato tecnológico esteve a serviço do exercício racionalizado de modalidades de violência e crueldade que feriram intensamente a dignidade humana, resultando numa verdadeira carnificina:

Esse conflito, que provocou sem dúvida a morte de 60 milhões de seres humanos, foi certamente o mais sangrento da história da humanidade. Fenômeno inédito, a morte atingiu, certamente, os soldados (mais de um terço das perdas), mas principalmente os civis. Aos milhões de judeus exterminados acrescentam-se também as mortes causadas pela fome, pelos bombardeios, pelas crueldades sofridas nos campos de prisioneiros, bem como nas fábricas. (WIEVIORKA, 2016, p. 76)

A Segunda Guerra Mundial nos convoca a refletir até onde pode ir a brutalidade humana movida pela busca do poder e pelo ódio ao diferente. Precisamos ter em mente que “o genocídio dos judeus, efetuado de modo industrial

---

<sup>7</sup> ALVES, Alexandre. Conexões com a História/ Alexandre Alves, Leticia Fagundes de Oliveira. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2016.

e metódico, fazendo cerca de seis milhões de vítimas, constitui, enfim, um crime contra a humanidade como nunca antes registrado na história” (FERRO, 2008, p. 30).

O segundo fator, bastante determinante para minha escolha, diz respeito a ser um período da História que contempla uma extensa e diversa publicação de relatos pessoais, incluindo os de diários íntimos. Ferreira (2019), ao abordar o retorno da valorização e do uso dos testemunhos pela historiografia europeia nas últimas décadas do século XX, observa que

O grande tema que inaugurou esse *boom* memorialístico foi o Holocausto e noções como memória, identidade, testemunhos e genocídio passaram a permear as discussões dos especialistas e inúmeros projetos começaram a ser realizados, por diferentes instituições, que visam registrar, por meio da coleta de relatos orais, as experiências vivenciadas pelas populações envolvidas em grandes traumas. (FERREIRA, 2019, p. 217)

Por fim, e não menos importante, temos o fato de a Segunda Guerra Mundial constituir um conjunto de experiências históricas recentes da ordem do traumático, configurando-se assim como um passado vivo que mobiliza temas sensíveis. A abordagem desse conteúdo em sala de aula nos confronta com questões latentes, uma vez que as reverberações desse acontecimento circundam o presente, como a persistência de um passado não elaborado, uma ferida que permanece aberta e muitas vezes à espreita.

[...] um tema sensível vive do paradoxo temporal: o passado convive com o presente; um passado que não passa; um presente que não deixa de ser passado. Um tema sensível não pode ser analisado do ponto de vista cronológico, evolucionista, progressista, como pensaram os iluministas ou como supõe o eurocentrismo. (SEFFNER & PEREIRA, 2018, p. 21)

Em nosso caso específico, a Segunda Guerra Mundial, que em certa medida foi também “uma guerra de religião, ou, em termos modernos, de ideologias” (HOBSBAWM, 1995, p. 50), apresenta-se como possibilidade de trabalhar temas pertinentes ao contexto social e político do Brasil atual, marcado por uma forte polarização política e ideológica, que ganhou contornos de uma guerra cultural, sobretudo a partir da eleição presidencial de 2018, colocando na ordem do dia debates inflamados sobre religiosidade, sexualidade e relações étnico-raciais.

Protagonizada no segundo turno pelos candidatos Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores, e Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal, a eleição de 2018 fez circular no espaço público – e evidentemente também nas salas de aula – termos como fascismo, comunismo, democracia, direitos humanos, ditadura, minorias sociais entre outros.

Importante também destacar que o candidato vencedor, Jair Bolsonaro, coleciona ao longo de sua carreira política e mesmo durante o período eleitoral de 2018, declarações públicas racistas, homofóbicas, de apologia à tortura e à ditadura, de intolerância às chamadas “minorias sociais”, de perseguição à oposição, como podemos observar nas frases seguintes: “O erro da ditadura foi torturar e não matar” (2008 e 2016); “Vamos fuzilar a petralhada aqui do Acre. Vou botar esses picaretas para correr do Acre. Já que gosta tanto da Venezuela, essa turma tem que ir para lá” (2018); “[O policial] entra, resolve o problema e, se matar 10, 15 ou 20, com 10 ou 30 tiros cada um, ele tem que ser condecorado, e não processado” (2018); “Somos um país cristão. Não existe essa historinha de Estado laico, não. O Estado é cristão. Vamos fazer o Brasil para as majorias. As minorias têm que se curvar às majorias. As minorias se adequam ou simplesmente desaparecem” (2017); “Fui num quilombola [*sic*] em Eldorado Paulista. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriadores servem mais” (2017).<sup>8</sup>

Diante desse cenário em que as instituições democráticas brasileiras se encontram ameaçadas num governo que se revela autoritário e retrógrado, considero bastante pertinente articular a promoção de uma formação ética com o ensino de História, colocando em seu cerne uma reflexão sobre o que estamos fazendo uns com os outros e com nós mesmos. Nesse sentido, a Segunda Guerra Mundial se mostrou como um bom recorte para a minha proposta, justamente pela mobilização de temas sensíveis que dialogam com o momento atual.

Pereira (2013), partindo de uma análise da *II Consideração Intempestiva sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida*, texto em que o filósofo alemão Friedrich Nietzsche levanta suas críticas ao historicismo alemão, propõe “pensar um ensino de História para a vida, que crie problemas, que movimente a imaginação e crie efeitos” (PEREIRA, 2013, p. 236). A sequência didática aqui apresentada compartilha dessa perspectiva que busca promover o ensino como

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>

intervenção nos modos de experimentar a existência: estudar a História para vivê-la e fazê-la, recolhendo o passado como experiência, abertura para pensar o mundo hoje.

[...] o ensino de história é útil à vida quando pode permitir a expansão da vida, quando pode permitir a criação de novidades, quando projeta um futuro, um vir a ser, como diferença na História. Porque essa relação entre passado e presente, essa relação que implica ver o passado como conservado e simultâneo ao presente; essa maneira de considerar o passado como uma experiência viva que se conserva, pode permitir pensar novas subjetividades, novas maneiras de ser, em função da aprendizagem com o passado. (PEREIRA, 2013, p. 241-242)

O uso de diários íntimos que proponho na aula de História, envolvendo a leitura e a escrita, está inserido nessa ideia de conceber o ensino como processo de construção de si e trabalho sobre a subjetividade. Como bem ilustra o título deste trabalho, a sequência didática parte da leitura do mundo para a escrita do próprio mundo, convocando os estudantes a transporem o lugar de leitores da História para autores de suas histórias.

Da terceira à sétima aula, que aconteceram respectivamente nos dias 09, 11, 16, 23 e 25 de outubro, foram realizadas as leituras e análises de fragmentos de diários de jovens que viveram durante a Segunda Guerra Mundial. É preciso ressaltar que em 11 e em 25 de outubro foram utilizados tempos/aula de Sociologia, disciplina também ministrada por mim, em virtude da necessidade de ampliar o tempo para execução das leituras planejadas.

Os fragmentos dos diários que foram trabalhados nas aulas 3, 4, 5, 6 e 7, compõem o livro *Éramos Jovens na Guerra: cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial*<sup>9</sup>. O livro, publicado no Brasil em 2013, reúne cartas e diários de jovens de diferentes nacionalidades (ingleses, franceses, americanos, japoneses, poloneses, alemães e russos), de ambos os sexos e pertencentes a lados opostos do conflito, corroborando, assim, com a proposta de pensar a História a partir de múltiplas e diferentes perspectivas.

O livro é organizado de forma cronológica e está dividido em duas partes, totalizando 12 capítulos representativos das diferentes fases da guerra. Constituem

---

<sup>9</sup> WALLIS, Sarah. *Éramos jovens na guerra: cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial* / Sarah Wallis & Svetlana Palmer; tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

a primeira parte os seguintes capítulos: *A invasão alemã da Polônia; A invasão alemã da Europa Ocidental; Sob ocupação alemã; A invasão da Rússia; A guerra se globaliza; O Holocausto*. Já a segunda parte é constituída pelos capítulos: *Depois de Stalingrado; Dentro da Alemanha; Esperando a liberação; Dentro do Japão; A Alemanha em retirada; Os últimos meses da guerra*.

No entanto, as organizadoras salientam que, apesar da organização do livro seguir o formato cronológico, não tiveram como objetivo narrar a história da guerra.

É um livro conduzido pelas histórias dos autores, contextualizadas pelos fatos históricos e entrelaçadas para ressaltar os paralelismos e confrontos de ideias e emoções, não raro surpreendentes, daqueles que se viram apanhados nesses acontecimentos históricos, algumas vezes em lados opostos do conflito, ou a milhares de quilômetros de distâncias uns dos outros. (WALLIS & PALMER, 2013, p. 9-10)

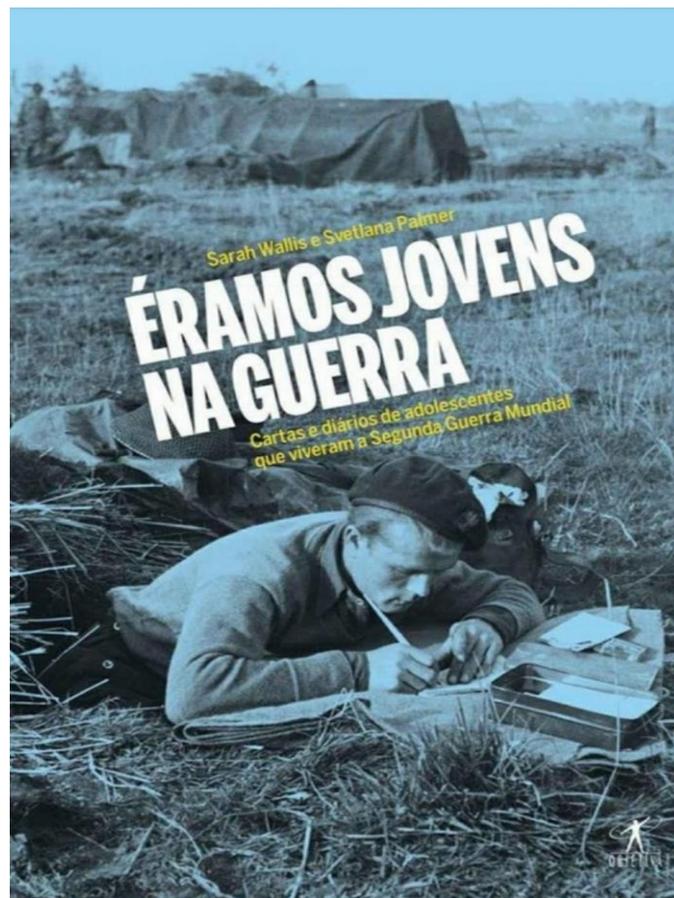


Figura 6: Capa do livro no formato PDF.

Dos 16 adolescentes que integram o livro, 14 escrevem entradas em diários e 2 escrevem cartas. Do total de diaristas foram selecionados 10 para a leitura com os

estudantes, tendo como critério a diversidade de nacionalidade, de etnia, de gênero, de orientação sexual e de ideologia política. A seguir faço uma breve apresentação de cada um deles mencionando a idade com a qual iniciam seus escritos.

Dawid Sierakowiak, um judeu polonês de 15 anos, comunista militante, que por pertencer a uma família humilde teve que enfrentar a guerra na cidade onde residia, morrendo em um gueto em 1943 de fome e tuberculose, aos 19 anos de idade; Edward Niesobski, polonês de 16 anos que participou da resistência contra os invasores alemães, integrando um grupo de escoteiros e tendo morrido fuzilado em um campo de concentração em 1944; Micheline Singer, uma parisiense de 13 anos de família abastada, que, numa França ocupada, vivenciou o desenvolvimento da adolescência e seus conflitos inerentes envolvendo-se em histórias amorosas com soldados de diferentes nacionalidades; Yura Ryabinkin, um russo de 15 anos, filho de mãe solteira e habitante de Leningrado, que veio a morrer de fome em 1942 na cidade sitiada pelos alemães; Ina Konstantinova, uma russa de 17 anos que fugiu de casa para participar como voluntária na frente de guerra, logo após a URSS ser invadida, morrendo em 1944 a tiros de metralhadora; Hachiro Sasaki, um japonês de 18 anos de família nobre, que, apesar de se considerar um socialista pacifista inicialmente, teve sua concepção transformada ao longo da guerra, tornando-se um piloto e morrendo numa operação suicida em 1945; Lieselotte G., uma alemã patriótica de 13 anos, membro da Juventude Hitlerista; judeu polonês anônimo, cujo diário foi encontrado em 1945 na cidade de Lódz, situada no centro da Polônia; Wanda Przybylsk, uma polonesa de 14 anos, habitante de Varsóvia, morta em 1944 numa tentativa de fuga com a sua família; Mikiko Kato, japonesa de 14 anos, habitante de uma cidade litorânea próxima a uma base aérea, estabeleceu amizades com os vários pilotos que frequentavam o estabelecimento familiar onde trabalhava. Sobre essas produções diarísticas, as organizadoras do livro advertem que

Embora alguns abarquem todo o período do conflito, outros têm início mais tarde ou apresentam grandes lacunas; alguns poucos terminam de maneira abrupta, muitas vezes indicando a brevidade da vida do autor. Em alguns desses diários faltam partes. (WALLIS & PALMER, 2013, p. 9)

Na terceira aula, em 09 de outubro, foram lidas entradas dos capítulos 1 e 2; na quarta aula, em 11 de outubro, entradas dos capítulos 3 e 4; na quinta aula, em 16 de outubro, entradas dos capítulos 5 e 6; na sexta aula, em 23 de outubro,

entradas dos capítulos 7, 8 e 9 e na sétima aula, em 25 de outubro, foram lidas entradas dos capítulos 10, 11 e 12. Ao todo, foram lidas cinquenta e oito entradas de diários, seguindo a ordem cronológica do livro<sup>10</sup>. Essa escolha possibilitou que a leitura das entradas dos diários selecionados em cada capítulo fosse acompanhada de uma profunda discussão por parte dos estudantes e mediada por mim. Vale ressaltar que não foram lidas todas as entradas dos diaristas selecionados, mas aquelas que de alguma forma atendessem a proposta e pudessem conter relatos que despertassem maior interesse dos alunos e alunas, tais como: as situações limites impostas pela guerra; conflitos familiares; opiniões políticas divergentes; sexualidade entre outros. Os relatos contidos nesses diários

[...] dizem muito do que era crescer durante essa guerra. Em tom íntimo e muitas vezes mais direto que dos diários de adultos, eles representavam um espaço de confidências e questionamentos, de preservação da dignidade ou da independência de espírito e pensamento. (WALLIS & PALLMER, 2013, p. 9)

Para a realização dessas leituras, pensei, num primeiro momento, em projetar o *pdf* do livro no quadro branco da sala, utilizando o *data show* da escola, uma vez que o único exemplar físico disponível era de minha propriedade e a reprodução da obra para cada um dos estudantes seria algo inviável. No entanto, essa opção foi descartada assim que testada, pois revelou-se de pouca praticidade: alguns estudantes reclamaram que a distância e o fato de não terem o material em suas mãos dificultavam o acompanhamento da leitura. De fato, corria-se o risco de uma dispersão durante a atividade, o que comprometeria todo o trabalho. Diante desse impasse, uma aluna apresentou uma solução simples que se revelou bastante eficaz: como todos os estudantes possuíam um aparelho de celular do tipo *smartphone*, bastava que todos fizessem o *download* do *pdf* do livro. Assim foi feito.

A turma decidiu criar um grupo no *WhatsApp* para que eu pudesse enviar o arquivo em *pdf*. De início, hesitei em participar, mas percebi que poderia ser uma oportunidade de utilizar as mídias sociais em prol do processo ensino-aprendizagem, criando um vínculo de maior proximidade com os estudantes. O grupo criado recebeu o nome “Projeto de História” e teve a capa do livro “Éramos

---

<sup>10</sup> No Apêndice C, página 100, encontra-se a lista das entradas selecionadas em cada capítulo organizadas por aula.

Jovens na Guerra: cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial” como foto de perfil. Reforcei com a turma que o grupo estava sendo criado exclusivamente para compartilharem a experiência da leitura e escrita dos diários, um espaço para expandir a discussão para além das aulas.

O grupo no *WhatsApp* cumpriu o seu propósito, funcionando como um espaço de comentários acerca das leituras feitas nas aulas, compartilhamento de curiosidades sobre o tema da Segunda Guerra Mundial, publicação de reportagens sobre o cenário político brasileiro do momento.

Destaco aqui três comentários feitos no grupo por diferentes alunas sobre a leitura em sala de aula:

“Eu confesso que fiquei muito chocada com a intensidade que as coisas aconteceram, imaginava algo assim... mas ler é totalmente diferente, pq [*sic*] parece que você tá ali vivenciando o que tá acontecendo e sem saber o que fazer”.

“Achei muito interessante como aqueles jovens escreviam coisas tão maduras com a pequena idade que tinham. Coisas fortes e bem impactantes. Nós não nos imaginamos numa situação dessas!”

“Eu também gostei! Hoje a gente conseguiu ler cada fato desses adolescentes com um pouco mais de rendimento. E que mesmo sendo um período de guerra surgiu aí um romance né?! uma menina de 15 anos (acho que foi essa idade) se apaixonar por um soldado, mudando totalmente seu ponto de vista em relação aos seus sonhos pois sonhava em se apaixonar por um inglês e acabou sendo tudo muito diferente... mostrando a mentalidade dela nesse processo todo de se apaixonar e tals [*sic*]. Foi boa a leitura!!”

Apesar do meu receio inicial, o grupo do *WhatsApp* se revelou como um bom instrumento pedagógico para estimular os estudantes e orientá-los no processo, sobretudo durante a fase da escrita de seus diários íntimos, como demonstrarei mais adiante.

Todas as leituras foram feitas na biblioteca da escola com os estudantes dispostos em círculo. Para cada capítulo, um estudante se apresentava como voluntário para ler em voz alta enquanto o restante da turma acompanhava em silêncio. Após cada entrada lida, eram debatidas suas impressões, estabelecidas conexões com o conteúdo apresentado na aula expositiva e presente no livro didático, confrontadas as diferentes experiências sobre a guerra, além de alguns paralelismos com o cenário brasileiro. Considerando que ler “é ser capaz de

compreender o que um texto traz, interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, fazer pleno uso do texto como parte social de uma sociedade letrada” (FERRAREZI JR & CARVALHO, 2017, p. 11), compartilho a seguir o relato do primeiro dia de leitura.

A passagem lida que suscitou um debate interessante é de autoria de Edward Niesobski, o polonês de 16 anos que integrava o movimento de escoteiros da Polônia e que se preparava para a guerra que considerava iminente, tendo começado a escrever seu diário exatamente no dia da invasão alemã, imbuído de uma visão romântica sobre a guerra, expressando seu desejo de defender seu país dos inimigos alemães:

Mas eu não tenho medo da guerra, pois acredito que vamos vencer e acredito que, depois de mil anos de lutas com nosso pior inimigo no Ocidente, haveremos de destruí-lo, de uma vez por todas. “Os alemães não cuspirão no nosso rosto nem tornarão alemães os nossos filhos”, diz a canção. Nossos irmãos do outro lado da fronteira não mais sofrerão sob o jugo alemão. De modo que estou realmente muito feliz. (WALLIS & PALMER, 2013, p. 15)

Ao lerem o trecho acima, que pertence à entrada de *1º de setembro de 1939*, a maioria dos meninos da turma demonstrou identificação e mesmo o desejo de participar de uma guerra caso houvesse necessidade. Isso suscitou um debate na turma sobre os papéis sociais a partir do recorte de gênero. O que levou os meninos a manifestarem a crença de que por serem homens são fundamentais para uma situação de combate? A não manifestação de um desejo por parte das meninas poderia ser resultante de um apagamento do protagonismo feminino nesse contexto? Vale ressaltar que a História da Guerra, durante uma longa tradição historiográfica teve o seu espaço reservado ao domínio do masculino, como bem nos lembra a ganhadora do Nobel de Literatura Svetlana Aleksievitch em seu diário quando da elaboração do livro *A guerra não tem rosto de mulher*.

Já aconteceram milhares de guerras – pequenas e grandes, famosas e desconhecidas. E o que se escreveu sobre elas é ainda mais numeroso. Mas... foi escrito por homens e sobre homens, isso ficou claro na hora. Tudo que sabemos da guerra conhecemos por uma “voz masculina”. Somos todos prisioneiros de representações e sensações “masculinas” da guerra. Das palavras “masculinas”. Já as mulheres estão caladas. (ALEKSIÉVITCH, 2016, p.12).

Minhas alunas também ficaram caladas diante das falas fervorosas do interesse dos meninos pela possibilidade de participarem de uma guerra. Nesse momento, me interroguei sobre o quanto esse silêncio, resultante talvez de um não reconhecimento da possibilidade de ocuparem determinados lugares e posições, pode ser explicado pelo apagamento das mulheres enquanto sujeitos da História. Como vislumbrar um futuro quando não somos dotados de um passado? Isso ficou evidente diante da reação de surpresa da turma ao tomarem conhecimento da existência de mulheres que combateram no front da guerra ocupando, muitas vezes, os mesmos postos militares que os homens. Uma aluna interrogou “Professor, mas por que essas mulheres não aparecem no nosso livro?”

A pergunta não era simples, uma vez que exigia toda uma discussão da construção da narrativa histórica e, nela, o lugar marginal das mulheres, bem como uma problematização de como se dá a inserção da história das mulheres e das relações de gênero nos livros didáticos de História.

Tendo em vista que o livro didático é “o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (FONSECA, p. 49, 2008), fazer um uso crítico desse material, debatendo a representação das mulheres nele contida (ou não), é uma maneira de desnaturalizar e desconstruir os papéis sociais. Cabe aqui algumas indagações sobre a representação das mulheres no capítulo referente à Segunda Guerra Mundial no livro didático utilizado na aula expositiva sobre o assunto. De que maneira a história das mulheres e as relações de gênero são tratadas pelos autores e como isso se relaciona com o questionamento levantado pelos estudantes?

Em 2017, no processo de escolha de livros didáticos, eu e as duas outras professoras de História do colégio decidimos pela escolha da coleção *Conexões com a História*, da editora Moderna. A escolha desse material didático se deu, principalmente, pela adequação do livro ao Currículo Mínimo e pelo fato de trazer, ao final de cada unidade, um simulado preparatório para o ENEM. A coleção ainda segue, no entanto, o modelo canônico da narrativa histórica, caracterizada por uma linearidade temporal eurocêntrica, com foco nos acontecimentos políticos, conferindo um caráter universal ao homem branco como suposto sujeito da História, em detrimento dos debates críticos mais recentes da historiografia.

A Segunda Guerra Mundial é apresentada no capítulo 7, totalizando 19 páginas, das quais 13 dedicam-se à narrativa sobre a guerra e 6 a atividades

diversas: questões voltadas para o ENEM e exercícios envolvendo leitura e interpretação de textos. A narrativa inicia-se convocando um teórico do século XIX – Carl von Clausewitz – e segue fundamentada por olhares masculinos. Dentre os 7 textos de apoio que aparecem ao longo do capítulo como boxes e documentos, apenas 1 traz relato de uma mulher, abordando a rotina dos trabalhos forçados impostos pelos nazistas. Das 17 imagens que ilustram o conteúdo, somente 3 trazem a presença de mulheres, ainda assim sem nenhum tipo de contextualização ou mesmo problematização.

Silva (2007), ao problematizar a incorporação da história das mulheres e das relações de gênero no saber escolar, evidencia o quanto essas temáticas são apresentadas em vários livros didáticos como adereços suplementares; a partir disso, pode-se observar que a estrutura do texto reflete a estrutura do pensamento da sociedade no que tange ao lugar da mulher e de outros sujeitos subalternizados na História. Por serem as narrativas um campo privilegiado de reprodução de visões de mundo hegemônicas, questionar quais são as vozes e as fontes nelas presentes mostra-se uma tarefa imprescindível para o ensino de História.

Uma série de outras questões foram suscitadas pela leitura de algumas entradas dos diários e debatidas com a turma. Não farei um relato detalhado, mas gostaria de mencionar duas delas a seguir, a título de ilustração.

19 de setembro de 1939

[...] Às cinco da tarde, ouvi Hitler no rádio. Ele falava de “die befreite Stadt Danzig” [em alemão, “a cidade liberada de Danzig”, ou Gdansk, em polonês] depois de uma ovação da multidão. O discurso mostrou que ele não merece sua fama de grande estadista. Ele se agitava, gritava, insultava, implorava, adulava, mas sobretudo mentia e mentia. Mentiu que a Polônia tinha começado a guerra, mentiu sobre a perseguição aos alemães na Polônia (“Barbaren!”). Mentiu sobre suas lindas intenções pacíficas etc. [...] (WALLIS & PALMER, 2013, p. 27)

Após a leitura dessa entrada, também escrita pelo polonês Dawid Sierakowiak, um aluno exclamou: “Nossa, parece até que tá falando do Bolsonaro. Como podem chamá-lo de mito?”. Outra aluna interveio: “Mas ele está longe de ser o Hitler”. A partir daí fizemos uma reflexão sobre o conjunto de características que conferem a um líder político o título de fascista. Refletimos também sobre o fascismo

enquanto um conceito filosófico, para além do período histórico em que o termo teve origem, e seu uso para pensar algumas práticas políticas nos dias atuais.

Embora “fascismo” seja um termo criado por Mussolini, seu conceito foi muito além e vem sendo usado de modo expandido há muito tempo. Podemos denominar fascismo tanto o fascismo em potencial, no qual o sentimento pessoal de ódio contra o diferente é um fato preponderante, quanto a formação sociopolítica ou o movimento de massa estruturado a partir do ódio e do orgulho contra inimigos fantasiosos. O fascismo é sempre uma ideologia e uma tecnologia política que se imiscui na vida cotidiana e, por movimentos diversos, atinge pessoas comuns, grupos e pode chegar aos governos e Estados, produzindo morte e destruição em massa, como aconteceu na Alemanha no século XX e como vem acontecendo em vários países do mundo e, sobretudo no Brasil. (TIBURI, 2020, p. 33)

As mortes indiscriminadas por bombardeios, a fome devido ao racionamento e mesmo escassez de alimentos, a violência dos soldados infligida à população civil, os inúmeros casos de estupro, o genocídio dos judeus, enfim, o horror da guerra descrito em inúmeras entradas suscitou na turma, além de forte comoção, comparações com as várias modalidades de violência presentes na sociedade brasileira. A guerra foi utilizada como metáfora para reflexões sobre o feminicídio, a violência urbana, o genocídio da população negra e indígena, a brutalidade em várias operações policiais. Foi destacado que, apesar de não vivermos no contexto de uma guerra militar oficialmente, certos grupos sociais encontram-se cotidianamente em luta pela sobrevivência, resistindo em seus mais diversos modos.

Uma questão recorrente, durante as leituras, referiu-se ao posicionamento ou não dos jovens em relação à política no contexto em que viviam. A partir daí, foram feitas algumas reflexões sobre o lugar que a política ocupa em nossas vidas. “A neutralidade tira a nossa responsabilidade?” foi a questão colocada por uma aluna quando da leitura do trecho abaixo, escrito pela alemã Lieselotte G.:

12 de abril de 1945

[...] Não entendo por que o meu povo não se insurgiu há muito tempo contra a tirania do governo. Teria sido por medo da SS? Ou será que a população alemã é constituída de covardes? Acho que é. Talvez o medo dos bombardeios tenha tornado as pessoas mais teimosas. Agora, todo mundo quer que os odiados nazistas se vão, à parte uns poucos fanáticos que vão entrar na faca quando os nazistas forem derrotados. Tenho certeza de que serão todos enforcados. Estou muito feliz por nunca ter me envolvido em política. (WALLIS & PALMER, 2013, p. 249)

Alguns estudantes decidiram ler o livro na íntegra, muitas vezes avançando em sua leitura e assim antecipando as leituras das entradas selecionadas para as aulas seguintes. Outros seguiram o planejamento das aulas. O fato é que, ao ler os diários em sala de aula, foi assegurado que todos fizessem a leitura.

Concluída a sequência de leituras, em 29 de outubro chegamos à oitava aula. Essa aula teve como objetivo instrumentalizar teoricamente os estudantes sobre a escrita de si. A partir de uma exposição oral, apresentei aos estudantes uma breve historicização do diário íntimo, assim como as características desse gênero textual: sua estrutura e funções, preparando-os para a etapa de escrita dos seus próprios diários. Utilizei como referencial teórico para a elaboração dessa aula os autores Ângela de Castro Gomes (2004), Maria Teresa Santos Cunha (2009), Michel Foucault (2004) e Philippe Lejeune (2014), conforme apresentado no capítulo anterior.

Na nona aula, ocorrida em 29 de outubro, foi realizada uma oficina para a confecção dos diários íntimos dos estudantes. A direção da escola forneceu parte do material necessário: cadernos de 48 folhas no formato 202 x 147 mm com pautas e capa dura, tesouras e tubos de cola. Havia sido pedido aos estudantes que levassem os materiais que desejassem para personalizar seus cadernos, tendo sido sugerido revistas, canetas hidrocor, adesivos, retalhos de tecido, *glitter*, cartolinas, fitas coloridas entre outros. Foi acordado que todo o material levado seria para uso coletivo. A oficina ocorreu na sala de aula. Os estudantes se organizaram em três grupos de seis integrantes e um grupo de quatro integrantes, por afinidade. Um aluno optou por fazer individualmente. Sete estudantes faltaram nesse dia, tendo feito a confecção de seus diários em casa posteriormente. Todos os materiais foram dispostos em uma mesa na frente da sala, tendo sido os estudantes orientados a se servirem individualmente apenas do material necessário para o seu diário. Ao término da confecção, solicitei aos estudantes que escrevessem a primeira entrada de seus diários, sugerindo que falassem um pouco sobre o que estavam achando da ideia de escrever um diário. Lembrei a eles que todo conteúdo convém num diário: pensamentos, sonhos, acontecimentos importantes ou não, situações cotidianas.



Figura 7: Material utilizado na oficina de confecção dos diários.



Figura 8: Estudantes na oficina de confecção dos diários.

Inicialmente havia pensado em deixar a escrita dos diários totalmente livre, mas decidi dar algumas orientações pontuais. Pedi para os estudantes incluírem nos relatos seus pontos de vista sobre o cenário político nacional, refletindo sobre a polarização política acirrada, seus posicionamentos ideológicos e o quanto isso interferia ou não em suas relações pessoais. Intervi em dois momentos, utilizando o grupo de *WhatsApp* para me comunicar com a turma. No dia 03 de novembro, pedi para que registrassem a experiência do ENEM e suas expectativas em relação ao futuro depois da escola, de uma maneira geral. No dia 11 de novembro, solicitei que abordassem o que pensavam sobre a soltura do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Após um mês, no dia 4 de dezembro, chegamos à décima e última aula. Numa roda de conversa, os estudantes foram convidados a compartilhar como foi a experiência de escrever um diário íntimo durante um mês. Com o objetivo de que pudessem avaliar o trabalho desenvolvido, apliquei um questionário contendo as seguintes perguntas:

- O que você entende por História?
- Você considera que exista uma versão oficial para os fatos? Por quê?
- Você acha que existem histórias mais importantes do que outras?
- Como você avalia o trabalho desenvolvido com diários? Em que medida ele contribuiu e/ou transformou a sua concepção sobre a História?

As respostas obtidas a partir desse questionário, assim como algumas passagens dos diários íntimos dos estudantes serão apresentados no próximo capítulo em que faço uma análise da aplicação da sequência didática aqui descrita.



Figura 9: Diários íntimos escritos pelos estudantes.

## CAPÍTULO 3 – A ESCRITA DE SI E O DIÁRIO ÍNTIMO COMO EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias. (Eduardo Galeano)



Figura 10: Turma reunida na biblioteca no dia da entrega dos diários íntimos.

### 3.1 Fazendo história na aula de História: algumas impressões

Valorizar e respeitar as experiências e histórias de vida dos estudantes tem sido um imperativo pedagógico para os professores e professoras que pretendem um ensino-aprendizagem que tenha em seu horizonte a promoção e expansão do protagonismo estudantil. No que se refere mais especificamente à História ensinada,

Desde a crítica realizada à História tradicional, nos anos 80, o maior dos objetivos da aula de História foi o de tornar o aluno um sujeito da História. Isso implicava criar situações que permitissem aos(as) estudantes se olharem como sujeitos. Desde então, porém, ainda continuamos a contar uma história maior, que dava mais atenção a grupos majoritários, a movimentos estruturais e a grandes esquemas explicativos. Essa forma de narrar a História na sala de aula dificultava uma visibilidade aos(as) alunos(as), uma reconstrução de sua autoestima e a constituição de memórias que lhes permitissem pertencimento. (PEREIRA, 2017, p. 114)

O trabalho envolvendo a leitura e escrita de diários íntimos desenvolvido na sequência didática, anteriormente apresentada, buscou se enquadrar nessa perspectiva crítica acerca do ensino de História, pensando sobretudo como fazer da aula de História um espaço de experiência transformadora da própria história. A ideia de abordar a Segunda Guerra Mundial através da perspectiva daqueles que constituíam a juventude naquele momento objetivou chamar a atenção dos estudantes para o papel do jovem como agente do processo histórico estudado e convidá-los para, através da escrita diarística, refletirem sobre suas vidas produzindo memórias em seu tempo. A escolha por diários escritos por adolescentes levou em consideração que “é mais provável que os alunos liguem o passado narrado com o presente quando puderem se identificar com os atores que testemunham, projetando-se, por sua vez, como atores históricos.” (FINK, 2008, p. 163).

Ao serem indagados se houve alguma mudança em suas concepções sobre a História após as leituras dos diários dos adolescentes que viveram durante a Segunda Guerra Mundial e o exercício de escrever um diário íntimo (questão 3 do questionário avaliativo aplicado na última aula da sequência didática), uma aluna respondeu:

Sim, antes eu pensava que a história era apenas uma disciplina onde aprendíamos as coisas de séculos passados, com o desenvolver deste trabalho pude entender que vai muito além de um mero fósse [sic]. A história está na existência de todos seres do universo, sendo estes criadores de toda cultura, relações sociais e acima de tudo é algo intocável porque uma vez feita não se pode reverter e uma vez mudada já é outra história. Somos uma história, somos a história.

Um aluno destacou a importância de fazer uso de material complementar ao livro didático, trazendo detalhes que aprofundem o conteúdo estudado e o torne mais interessante:

Sim, mudou minha visão, porque nós sabemos apenas aquilo que o conteúdo didático nos mostra, e através dos diários íntimos dos jovens da Segunda Guerra nós vimos visões específicas daqueles que viveram esse momento. Lendo os diários conseguimos imaginar mais tudo aquilo que aconteceu durante a guerra, e vivenciar junto com eles esse momento da história.

Essa análise confirma que a carga emotiva presente nos relatos pessoais aproxima afetivamente os estudantes do conteúdo, além de estimular a imaginação através da leitura, como também verificamos na resposta de outro aluno:

Antes das leituras dos diários dos adolescentes que viveram durante a Segunda Guerra Mundial nós tínhamos uma visão da Segunda Guerra apenas o que nos contavam e o que passava nos jornais. Mas já com a leitura tive a oportunidade de sentir aquele momento.

Ainda na mesma questão, uma aluna faz menção a uma mudança de perspectiva em relação à dimensão da temporalidade, abordando a experiência da história como entrecruzamento de tempos. Afastando-se de uma concepção linear e progressiva do tempo, ela passa a pensar a História como uma produção do e no presente:

Não sei dizer ao certo. Para mim história sempre remeteu ao passado, lendo os diários fui inserida ao passado daquelas pessoas, mas agora paro para pensar que o passado deles esteve no meu presente, e meu presente escrito se tornará passado, já se tornou; cada segundo que passa, cada respiração, batimento cardíaco, piscar de olhos, é história deixada aos poucos para trás, só porque é passado não significa que não está presente. Definiria como um círculo, não achamos o início nem o fim.

Outra aluna, respondendo a mesma questão, indicou que os relatos pessoais possibilitaram uma ampliação da visão de mundo, conduzindo à constatação da complexidade da construção do conhecimento histórico:

Sim. A história não é única, quanto mais versões você conhecer sobre um determinado fato, uma visão mais ampla terá. Descobrimos coisas que foram omitidas pelas outras, chegando a conclusão que a história é complexa demais para ser simplificada a um único ponto de vista.

Gostaria de destacar que o interesse da sequência didática se encontra menos em trabalhar um conteúdo específico – no caso a Segunda Guerra Mundial –, por mais que contribua para um aprofundamento sobre esse período, e mais em um esforço em mobilizar questões e problemáticas da teoria e epistemologia da ciência histórica para o saber histórico escolar. Busquei aproximar os estudantes de um debate acerca da natureza do conhecimento histórico, das diferenças e interseções

entre a memória e a História, a partir do confronto entre os relatos pessoais e a narrativa apresentada no livro didático; chamar a atenção para os diversos sujeitos da História e o lugar que ocupam ou não no cânone historiográfico; refletir sobre os atravessamentos dos acontecimentos na vida dos indivíduos.

Sendo assim, considero que a sequência didática tem potencial para ser aplicada apoiando-se em outros conteúdos específicos da grade curricular, caso haja, é claro, escritos diarísticos disponíveis do período histórico escolhido, havendo também a possibilidade de desenvolver a proposta partindo da própria historicização do diário íntimo como conteúdo. Nesse último caso, penso que a sequência didática poderia ser mais bem aproveitada como atividade para o estudo introdutório da História, geralmente trabalhado no primeiro bimestre do primeiro ano do Ensino Médio, o que contribuiria muito para que os estudantes pudessem olhar a História, e a sua própria, de uma maneira mais reflexiva e abrangente ao longo dos anos finais de sua formação escolar.

Ao ler os diários íntimos das minhas alunas e dos meus alunos, pude perceber o quanto desconhecia suas realidades – o que me fez refletir sobre a relevância da minha proposta temática como forma de ressignificar a minha prática docente. Como a aula pode contribuir para que os estudantes se percebam construtores da própria História em seu tempo se o próprio professor não convoca suas histórias de vida na sala de aula? A expectativa é a de que nós, professores de História, sejamos bons “contadores” de histórias. Mas será que somos também bons ouvintes? Trabalhar com as histórias de vida dos estudantes na sala de aula revelou ser um dos caminhos possíveis para dar a eles visibilidade, fortalecendo assim a autoestima.

No dia da entrega dos diários, uma aluna me disse com uma timidez que não impediu que eu capturasse certo brilho em seu olhar: “Professor, a gente está fazendo história”. Mesmo sem compreender muito bem ao que ela se referia com o “fazendo história”, provavelmente ao fato de estarmos produzindo memórias que aqui constituem material para construção de conhecimento, constatei que a atividade havia promovido alguma transformação na percepção que a aluna tinha de si – afinal, ela não estava apenas estudando História, mas fazendo história na aula de História. Isso foi possível porque a sequência didática implicava todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na construção de um saber resultante da própria experiência em sala de aula. Ao aceitarem relatar seus

cotidianos, debruçando-se sobre suas histórias de vida, os estudantes não estavam apenas possibilitando que essa pesquisa se realizasse, mas elaborando parte do material que constitui agora esse texto. Em certa medida, são os estudantes coautores dessa dissertação.

Para que o aluno seja produtor do saber, é essencial que, antes, seu professor também o seja. Se, cada vez mais, o papel do professor tem sido visto como o de alguém que não é um simples transmissor de conhecimentos produzidos noutros lugares, mas alguém capaz de produzir seu próprio conhecimento, que será usado na sala de aula, então é imprescindível que os professores tenham autonomia para escolher o que e como ensinar. De professores-pesquisadores e professores-autores é feita a matéria-prima da atitude problematizadora. (ALMEIDA e GRINBERG, 2019, p. 201)

Fazer da própria sala de aula um laboratório de estudo, produzindo conhecimento a partir do trabalho realizado com os estudantes, exigiu de mim apropriar-me e sustentar uma atitude autônoma e flexível diante dos componentes curriculares, o que foi um desafio, sobretudo por se tratar de uma turma que realizaria naquele ano o ENEM, principal forma de acesso ao ensino superior. Contabilizando um total de dez aulas de dois tempos de 50 minutos, das quais duas foram cedidas pela disciplina de Filosofia (07/10 e 29/10) e duas pela disciplina de Sociologia (11/10 e 25/10), a sequência didática ocupou praticamente metade do quarto bimestre, o que demandou ajustes no planejamento do semestre e o enfrentamento a um dever introjetado e quase sempre irrefletido muito presente na prática docente: aquele que nos impele a cumprir o currículo. Precisei não apenas realocar alguns conteúdos, como também fazer cortes de outros, levando em consideração que

Cortar o programa, fazer opções, selecionar um conteúdo em detrimento de outro, é a atitude que se espera de um professor. A autonomia didática e pedagógica que desfrutam os docentes permite essa seleção, que deve estar bem argumentada. Não há conteúdos mínimos ou obrigatórios, temos nos programas apenas grandes temas (História do Brasil, História contemporânea, História medieval, etc.), e um grande conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas. Ensina-se História na escola para que o aluno compreenda melhor o mundo em que vive, reconheça tradições históricas, tenha a capacidade de fazer uma leitura histórica do tempo presente. (SEFFNER, 2011, p. 128)

Ocupar metade de um bimestre desenvolvendo um trabalho que ambicionava uma sensibilização e intervenção na vida dos estudantes só foi possível devido a um olhar crítico e político acerca do currículo, considerado como uma tecnologia de governo implicada na produção das subjetividades a partir da transmissão de conhecimento, o que nos leva a considerar que, ao nos ensinar o que precisamos saber, a escola também nos ensina como devemos ser (SILVA, 2013).

O cumprimento rígido do currículo, além de correr o risco de transformar a aula de História numa coletânea de fatos sucessivos do passado, que podem ser problematizados em maior ou menor grau, dependendo da formação de cada professor e professora, contribui para que o ensino-aprendizagem se estabeleça apenas como transposição didática e não enquanto um campo vasto de conhecimento que pode afetar e ressignificar o nosso *ethos*.

Ao trabalhar com leitura e escrita de diários íntimos na sala de aula, pensei o ensino de História tanto como possibilidade de uma análise dos mais diversos modos de existência, tomando o passado como alteridade, quanto como uma construção estilística existencial, em que a partir do diálogo entre o que foi e o que ainda está sendo, o estudante possa vislumbrar outras formas possíveis (e impossíveis) de ser, tendo o presente como abertura. Um ensino de História que faz visitas ao passado como uma tentativa de compreender outras formas de experimentar o mundo e confrontá-las com as configurações que engendram o presente, ou seja, promover o confronto com aquilo que somos e pensar sobretudo se não podemos ser outros. Fazer da aula de História um espaço de exercício do pensamento, do nosso estar no mundo enquanto humanidades e da maneira como nos relacionamos com os outros.

[...] aprender História pode significar tanto saber sobre um passado estranho, que nos inspira à criatividade, quanto a um pensar nosso, presente, como experiência singular, que faz com que tenhamos que pensar criativamente sobre nosso modo de vida. (PEREIRA; MARQUES, 2013 p. 100)

Apesar de não ter feito uso da interdisciplinaridade, pude constatar que o intercâmbio com outras disciplinas poderia ter contribuído positivamente para a realização da sequência didática, não apenas no que se refere a uma distribuição das atividades com outros professores e professoras, mas, e sobretudo, na

ampliação de abordagens acerca da escrita de si e mais especificamente do diário íntimo. Por exemplo, a Língua Portuguesa e a Literatura muito colaborariam com a explanação do diário como gênero textual, podendo inclusive debater com os estudantes processos de escrita. Acredito também que uma parceria com a Filosofia resultaria num diálogo profícuo, dada a dimensão ética e estética que a escrita de si assumiu ao longo da História, configurando-se como um meio de relação de si para consigo mesmo. Partindo da concepção de um ensino de História como analítica e estilística da existência, como dito anteriormente, uma articulação com a corrente filosófica do existencialismo – principalmente a perspectiva sartreana, envolta e implicada nos acontecimentos do século XX – apresenta-se como possibilidade para trabalhar com os estudantes questões como o papel social do indivíduo, responsabilidade, autoria, trajetória de vida. O existencialismo, ao negar uma essência humana anterior a própria existência, deixa aberta a construção do ser humano como um projeto.

Refletindo sobre os fatores que podem ter contribuído para que os estudantes tenham aderido à proposta de escreverem um diário íntimo durante um mês, além do fato de estarem participando de uma pesquisa acadêmica, como já citado anteriormente, penso que o vínculo afetivo com o professor tenha sido determinante. Apesar de estarem salvaguardados pelo anonimato, é preciso considerar que é sempre um desafio expor a alguém algo nosso que seja considerado íntimo. Somado ao conhecimento prévio que a turma já tinha de mim, o que explica em parte a relação afetuosa, pois nos conhecíamos desde o primeiro ano, havia o fato de estarem concluindo o Ensino Médio – era uma turma de terceiro ano e a etapa da escrita do diário se deu no último bimestre. Não só não estaríamos mais juntos na escola no próximo ano letivo como dificilmente nos encontraríamos fora dela.

Levando em consideração que “cada um inventa seu próprio caminho nesse gênero do qual existem talvez modelos, mas nenhuma regra” (LEJEUNE, 2014, p. 299), farei agora uma descrição sistematizada do material produzido pelos estudantes, incluindo algumas imagens e apresentação de alguns de seus relatos pessoais.

### 3.2 Queridos diários: um olhar sobre a escrita diarística dos estudantes



Figura 11: Diário íntimo de Cíntia.

O suporte material deve ser considerado ao elegermos o diário íntimo como fonte histórica, uma vez que a presença ou ausência de determinados elementos estilísticos possibilitam depreender informações sobre o diarista e o tempo em que vive, por isso “a cultura gráfica e o tipo de capa são particularidades do suporte que não podem ser esquecidos na análise do pesquisador” (CUNHA, 2017, p.263).

Observei nos diários das meninas uma variedade maior de marcas de estilo quando comparados aos diários dos meninos. As meninas foram as que mais investiram na customização dos diários e que menos rasuras fizeram na escrita. Foram também as meninas as que mais se utilizaram de desenhos, colagens,

poesias, letras de músicas, recorrendo a uma variedade de elementos para a composição de seus relatos, sendo também as que mais escreveram, preenchendo um número maior de páginas que os meninos. Das diversas ilustrações, a maioria indica um uso não relacionado ao que está sendo relatado na entrada, de caráter aleatório e meramente decorativo, como pode ser percebido na figura 12. Apenas uma aluna fez uso de imagem como um marcador de memória relacionado ao relato do dia (figura 13).

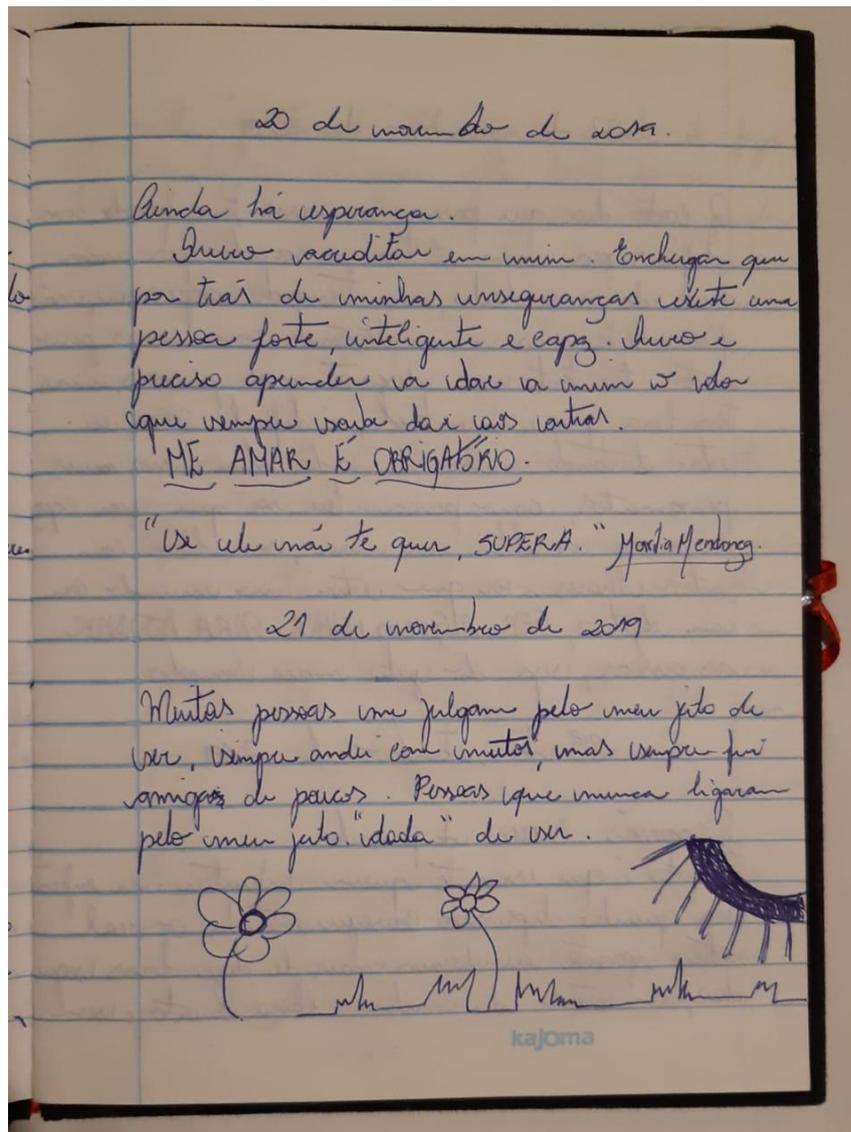


Figura 12: Diário íntimo de Júlia.

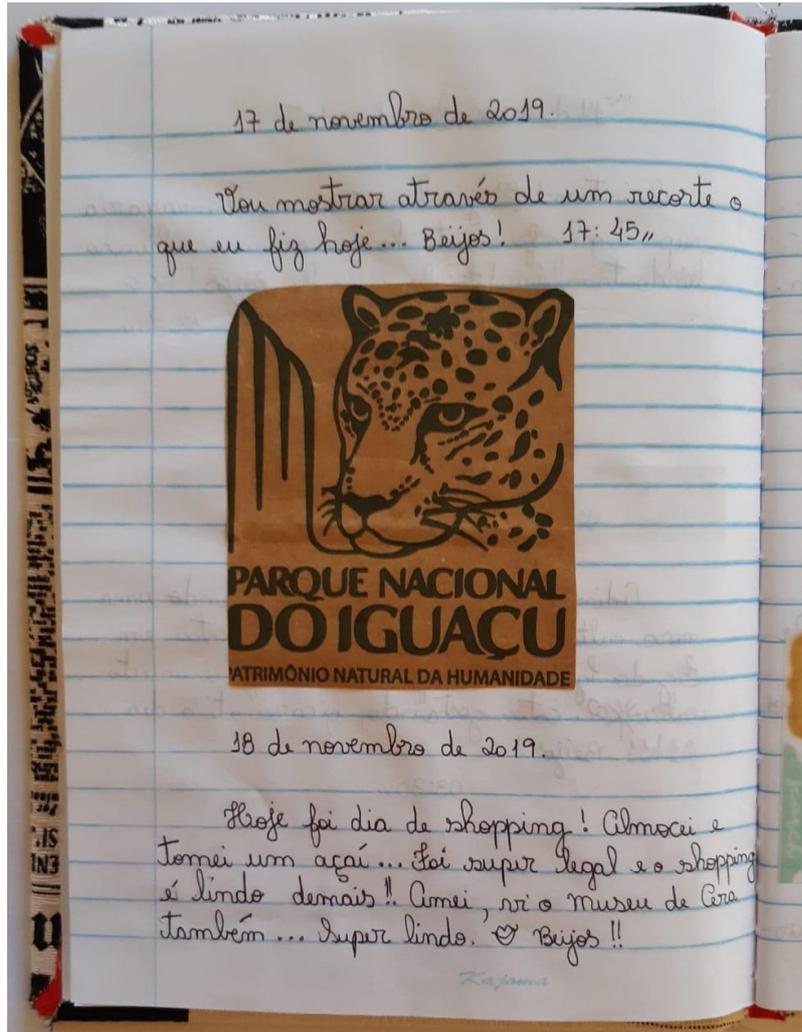


Figura13: Diário íntimo de Flávia.

Há também em alguns diários a presença de imagens que nos comunicam traços da personalidade dos estudantes, como por exemplo a religiosidade (figura 14) e gostos e preferências artísticas (figura 15).



Figura14: Diário íntimo de Leonardo.

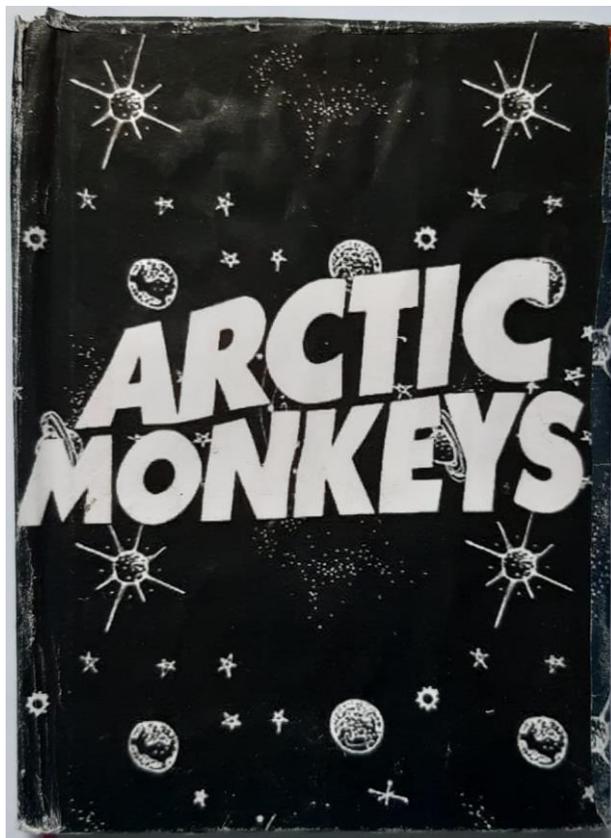


Figura 15: Diário íntimo de Marcela.

Algumas imagens sugerem uma presença e/ou atravessamento das políticas identitárias na vida dos estudantes, revelando o diálogo desses jovens com questões do nosso tempo, como é o caso das questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, que vem ocupando cada vez mais lugar de destaque na esfera pública, muito devido às ações dos movimentos sociais.

Na contracapa do diário de Júlia (figura 16), há colagens que exaltam a estética negra, fazendo referência ao colorismo e ao relacionamento afrocentrado. A aluna ainda escreveu na parte inferior das colagens a frase “Pretos no topo!”, que pode aludir a uma reivindicação de ascensão da população negra, rompendo com o racismo estrutural que mantém os negros distantes dos lugares de poder e de reconhecimento social.

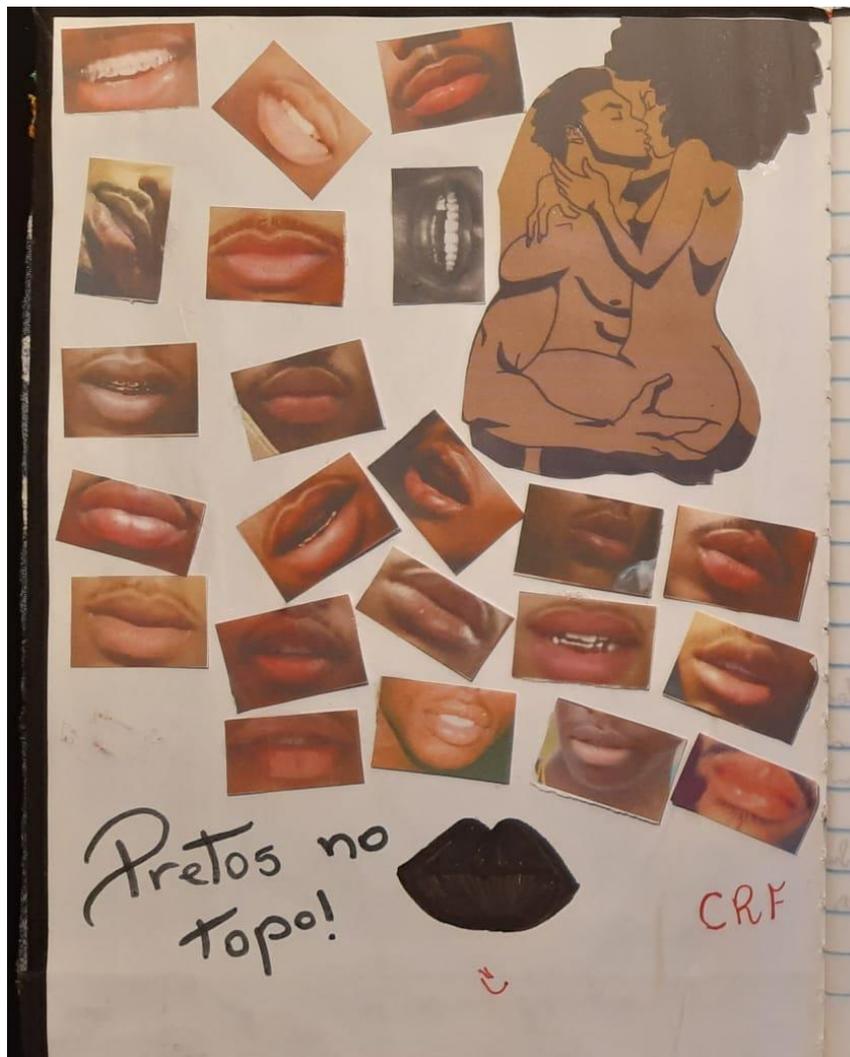


Figura 16: Diário íntimo de Júlia.

Na capa do diário de Bruna (figura 17) e na última folha do diário de Cíntia (figura 18) as questões de gênero e sexualidade apresentam-se com colagens e desenhos, respectivamente. Bruna decorou sua capa com a abreviação da expressão de língua inglesa *girl power*, que pode ser traduzida como “poder feminino”, evocando a afirmação, a autoestima e a independência das mulheres, além do símbolo espelho de Vênus e uma nuvem formada pelas cores da bandeira do orgulho LGBTQIA+. Cíntia também utiliza as cores da bandeira do orgulho LGBTQIA+ para colorir um cálice e um cacho de uvas, o que tudo indica ser uma referência a símbolos de um dos sacramentos mais importantes da Igreja Católica, a eucaristia.



Figura17: Diário íntimo de Bruna.

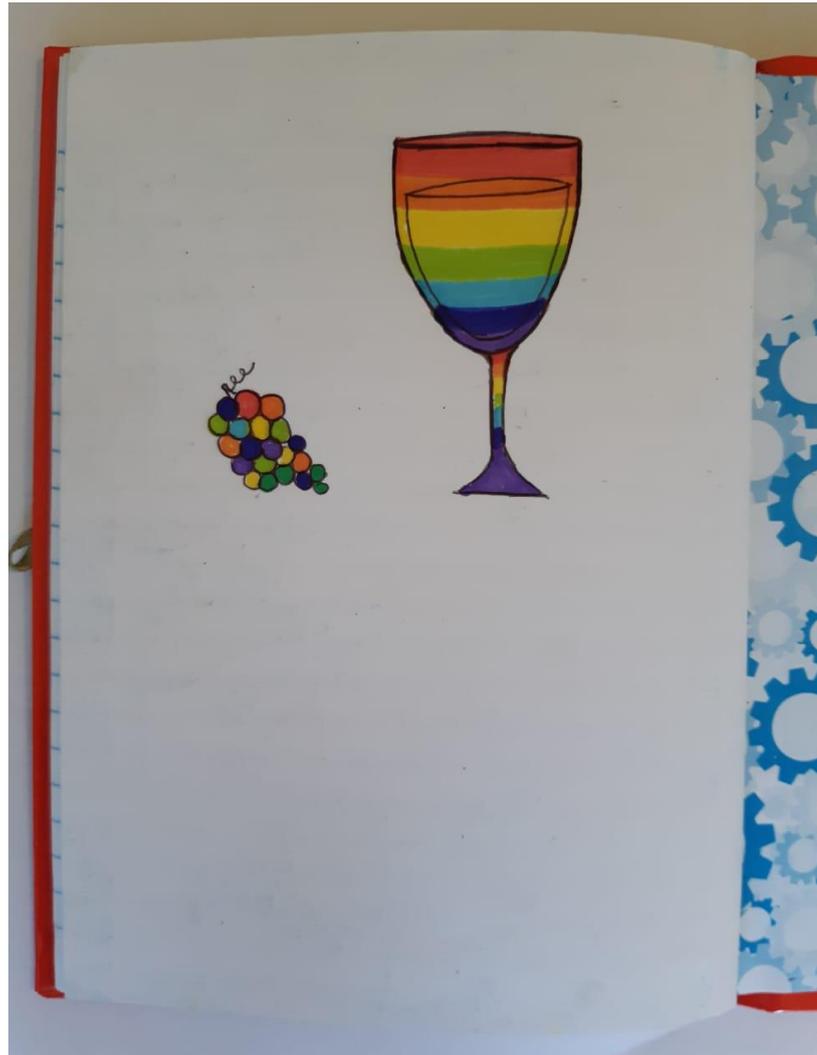


Figura 18: Diário íntimo de Cíntia.

O desenho de Cíntia me remete a um desejo ou afirmação acerca de uma religião (católica) mais inclusiva, que não faça distinções nem julgamentos a respeito das diferenças, no caso específico, das identidades sexuais. Já a capa do diário de Bruna aponta para o empoderamento feminino enquanto marca de luta e resistência do tempo presente.

Em quase todos os diários, com exceção de apenas um, há a presença de elementos da linguagem informal utilizada na internet, mais especificamente das redes sociais, tais como: abreviações de palavras, uso de *emojis*, não cumprimento de regras gramaticais como as de acentuação e pontuação, início de frases com letras minúsculas. Alguns estudantes, ao avaliarem a experiência da escrita diarística, indicaram como ponto negativo o fato de terem que escrever fora do ambiente digital:

O negativo é que é bem difícil para nós adolescentes, que estamos acostumados com a tecnologia, ter aquele tempo para escrever sobre nossos acontecimentos fora da internet.

Os pontos negativos são que muitas vezes não sobra tempo para escrever e como estou mais acostumada com o meu diário digital, é diferente escrever em folha e um pouco desafiador.

Já outros estudantes, apesar da dificuldade encontrada, viram na atividade uma possibilidade de exercitar e desenvolver a escrita de forma mais conscienciosa, como podemos observar na resposta de duas alunas à questão 5 do questionário avaliativo (Como foi para você a experiência de escrever um diário íntimo?):

Realmente bem difícil, não nego... Pois você precisa ter uma responsabilidade maior, você ter um dever, te exige atenção, para parar um tempinho e escrever. A gente pegou já o costume com o meio digital, acaba sendo difícil se expressar em uma folha de caderno. Mas me relembrou momentos de infância quando tive o meu primeiro diário (isso quando eu não conhecia a internet), passava mais tempo escrevendo.

Foi interessante voltar a registrar meu cotidiano e serviu para lembrar etapas da minha vida, lidar com mágoas e ainda me fazer a escrever à mão, alguém que passa os dias no celular só digitando, e que queria que o diário fosse no celular pois cansa menos, ainda sim não há pontos negativos.

Em relação à estrutura do texto diarístico, todos os estudantes seguiram o formato padrão em suas entradas: a datação seguida do relato do dia. Duas alunas deram um nome para seus diários, três alunas abriram suas entradas com o vocativo “Querido diário” e um aluno com “Olá diário”. Duas alunas subverteram o gênero textual proposto na sequência didática: a aluna Jaqueline, a partir de uma determinada data, fez do diário um relato autobiográfico, narrando sua história desde a infância:

17 de novembro de 2019

Hoje eu vou contar um pouco sobre mim. Vamos lá.

Eu tinha um avô maravilhoso que era como um pai para mim, mas infelizmente quando eu tinha 7 anos ele morreu dormindo do meu lado. Acordei, chamei ele e nada. Sinto muita falta dele, até hoje. Eu to [sic] esquecendo ele aos poucos. Eu não queria, mas acho que é assim que funciona. Não tenho muito o que falar sobre os meus dias, então a cada dia eu vou contar um pouquinho da minha vida.

Bom que desabafo porque não tenho apoio de ninguém.

Já a aluna Nathália, fez do diário íntimo uma coletânea de frases reflexivas e motivacionais, algo próximo aos hupomnemas.

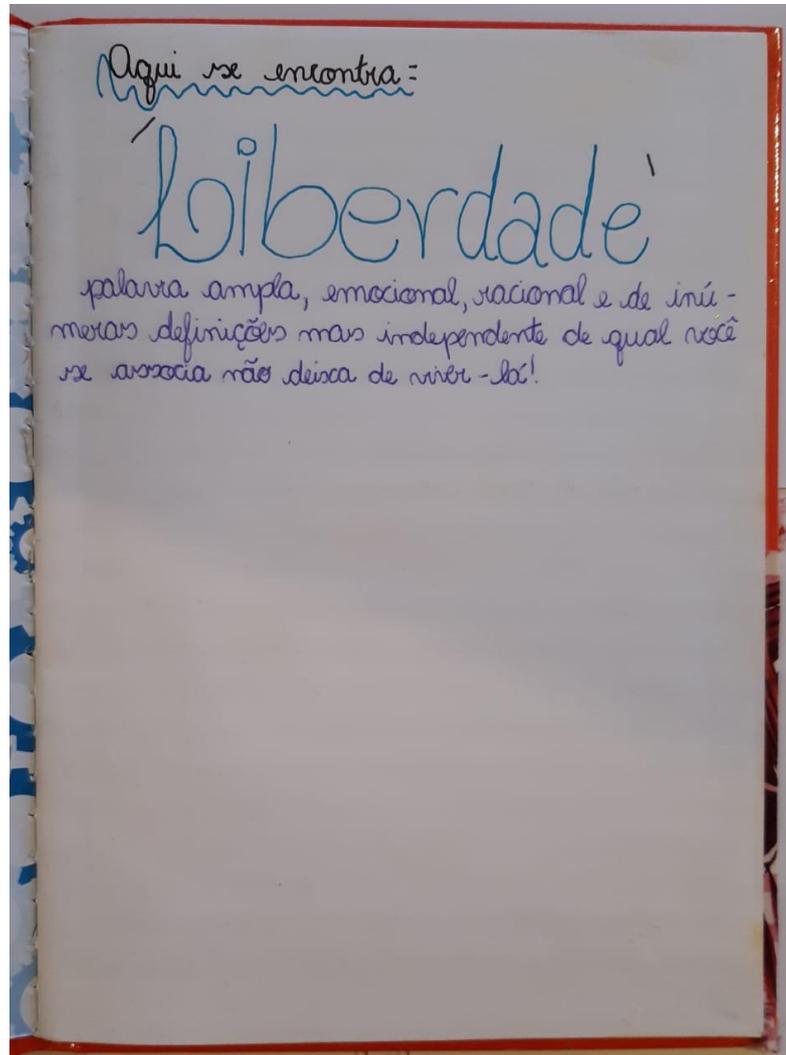


Figura 19: Diário íntimo de Nathália.

No que concerne à frequência da escrita, 11 estudantes escreveram de forma intermitente e 15 estudantes com regularidade, registrando seus relatos diariamente ou com intervalo de apenas um dia entre as entradas. Duas alunas escreveram mais de uma entrada em alguns dias. Quatro alunas registraram o horário de início e fim de cada entrada. Apenas uma aluna numerou as páginas, prática que nos remete ao período em que os diários eram escritos em folhas soltas por não existirem ainda suportes materiais próprios.

Para o professor-pesquisador, os fatos narrados nos diários escritos pelos estudantes assim como suas reflexões são uma oportunidade de conhecer aspectos

da realidade dos alunos e das alunas que não são percebidos na sala de aula, mas que podem contribuir para o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados.

[...] para além da materialidade do suporte, das pistas dadas pelo vocabulário e pelos fatos narrados, as reflexões feitas pelos diaristas, sobre política, cultura etc., também são de interesse do historiador, pois são momentos em que o banal e o ordinário se resignificam como parte constitutiva das experiências humanas. (CUNHA, 2017, p. 264)

Nos escritos dos meus alunos e minhas alunas pude depreender elementos da cultura juvenil em que estão inseridos; conflitos geracionais; relação com a escola e a família; questões de gênero e sexualidade; cultura da escrita; relação com as drogas; experiências da temporalidade (sentimentos em relação ao término de uma etapa da vida, perspectivas sobre o futuro, percepção da passagem do tempo, etc.); o lugar da política em suas vidas, entre outros.

As meninas foram as únicas que fizeram menções às relações familiares em seus diários, denunciando como dentro de suas famílias se reproduzem as desigualdades de gênero, evidenciando a presença do machismo, além de revelarem uma grande dificuldade em dialogar com a figura paterna:

9 de novembro de 2019

Meu pai me acordou só pra fazer café pra ele e minha mãe quis tomar um café em família, mas não durou 15 minutos porque ela sempre arruma briga comigo [...]. (Diário íntimo de Emily)

14/11/19

Eu não tenho uma boa convivência com meu pai, mas não que ele tenha feito algo pra mim, eu só não consigo.

É chato quando ele fica dizendo que não dou atenção para ele ou só fica reclamando (faz isso, faz aquilo) quando ele mesmo não faz nada :\

Tô cansada e perdida, mas sigo né... (Diário íntimo de Amanda)

26 de Novembro

A outra coisa que me deixou chateada, foi sobre o Pablo. Ele mora lá em casa desde quando desmaiei e ele me levou ao hospital de carro e ficou lá em casa. Teve outras coisas que contribuíram para ele ficar lá em casa: A aproximação dele com minha mãe e o fato do ex da minha mãe ficar indo lá no portão, bêbado. O problema é que ele está dando muito trabalho pra minha mãe agora, ele não arruma a cama quando levanta, não limpa o espaço do cachorro que ele pegou e todo dia tem uma montanha de roupas sujas dele. Eu não me incomodo pois não me afeta diretamente, mas afeta minha mãe que já tem problemas no braço. Ele é folgado! Se continuar assim, vou ter que conversar com ele, eu mesma. (Diário íntimo de Paula)

08-11-29

Hoje o professor nos levou um documentário de homens falando das dificuldades e tals. Apesar de não ter prestado muito atenção, algumas coisas ficaram na minha cabeça já que tenho uma relação perplexa com o meu pai.

Sei lá, a relação dele não é boa comigo nem com a minha irmã; da minha mãe nem se fala.

Talvez ele só tenha me feito, mas pai é algo forte demais. (Diário íntimo de Daniela)

Dentre os conflitos geracionais que aparecem nos relatos, a maioria circunda questões relacionadas à sexualidade, gênero e religiosidade:

19 de novembro de 2019

Hoje fiquei com a sapatão o dia todo, ela me irrita num grau, mas agente [sic] se ama. Treinar com ela e a Rafa é a melhor coisa. O pessoal aqui de casa é um pouco preconceituoso e não gostam quando eu fico muito tempo com ela acho que eles pensam que a orientação sexual dela é algo contagioso é por isso que eu sempre brigo com eles jamais vou deixar eles falarem besteiras sobre ela ou sobre qualquer um que tenha a orientação sexual diferente do padrão social.

Todos merecem respeito e compreensão e alguém que esteja disposto a lutar com eles. (Diário íntimo de Bruna)

11 de novembro

Vamos lá...

Novo dia, novos assuntos.

Hoje escutei uma conversa que não me agradou, não gostei da atitude!

Tenho um primo que é casado, tem um filho com apenas 2 anos, novinho... a criança nem fala ainda.

No dia do acontecimento, meu primo me deu carona até a minha casa, chegando em nosso bairro encontramos com seu filho e sua esposa na rua, vindo da escola (a mãe de seu filho estava com uma cara meio que de risos no momento). Paramos de carro ao seu lado, até ela começar comentar de como foi a experiência da criança na escola (lugares como esse, é novo pra ele ainda). Até ela chegar no assunto que o seu filho tinha cismado com a bunda de outra criança que tinha apenas 3 anos de idade ou menos (não me recordo no momento), seu filho estava meio que "sarrando" na colega de classe e tals.. tals..

No momento ela disse que tinha chamado a atenção dele, que não podia bater... que tem que chamar a atenção e explicar para a criança que não pode fazer isso mais. O pai entendeu e meio que "explicou" para criança que não pode fazer mais isso, logo os pais riram e comentaram: "Pelo menos tenho a certeza que meu filho é homem!!" (Mas gente?? Como pode isso? Em pleno século XXI ainda existe pais com esse tipo de pensamento?!).

Eu presenciei a cena até chegar no portão de casa, achei a atitude deles bem baixa! Pra saber que seu filho é homem, a criança tem que ter certas atitudes com uma menina que um gay não teria, é assim?? Achar esse tipo de situação engraçada, logo vindo dos pais é muito desagradável, chega a ser chato!

Para mim o machismo começa daí, olha que estamos vivendo num tempo que estamos excluindo os padrões, as regras de tempos passados, que já eram pra ter acabado, mas ainda é possível se ver pessoas com a mente pequena, que segue as coisas de acordo com o tempo que nasceu, ou algo aconteceu.

Até quando isso vai durar?? As pessoas não estão evoluindo, não estão acompanhando a nova geração, as pessoas!  
É complicado demais! (Diário íntimo de Lívia)

27-11-2019

Quartou!!

Acordei bem disposta, adoro fazer trilhas. Desde criança me acostumei a andar no mato, fazer trilhas e afins, por causa do meu pai que gosta. A viagem foi bem agradável, tirando a professora Flávia que falou asneiras ofendendo as mulheres, onde já se viu, uma professora com um pensamento tão retrógrado de que mulheres merecem apanhar. Eu me recuso a ouvir isso de uma mulher! Políticas públicas e educacionais para amenizar esses ideais machistas. (Diário íntimo de Fernanda)

27 de novembro de 2019

Minha melhor amiga passa por coisas muito difíceis em casa, o pai dela a priva de tudo, ele é um obcecado por religião. Ele não compreende a filha que tem e a trata como criança... ela tem curiosidade das coisas, mas não pode conversar com os pais porque tudo pra eles é pecado! O cara é um sem noção! Não quis ajudar a filha em relação aos estudos dela!

Tenho muita vontade de tirá-la de lá, ela não merece passar por diversas humilhações.

Ela tem um namorado, mas óbvio que ela namora escondido, o pai dela não deixou ela namorar em casa pra variar! Ela conversa muito comigo e eu sempre a aconselhei em tudo. Agora ela quer ter relações sexuais, porém tem medo das mudanças que o corpo faz depois da relação... eu sempre conversei sobre sexo com ela e vou te dizer: pra uma virgem ela é bem safada! Kkk

Eu disse que ela precisa esperar, precisa ter confiança no menino e sempre usar preservativos, mas acho que ela não vai dar tão cedo, assim espero. (Diário íntimo de Giovana)

Realizar uma atividade que envolve um trabalho sobre a subjetividade na aula de História pode e deve ir além do desenvolvimento da percepção que o indivíduo tem de si, e constituir-se numa oportunidade para exercitar nos estudantes o que eles pensam sobre o mundo. Algumas entradas dos diários de minhas alunas e meus alunos demonstram que relatar a si mesmo, colocar-se em perspectiva, auxiliou numa problematização acerca da realidade, corroborando para um olhar indagador e crítico sobre algumas questões, tais como desigualdade social, racismo, meritocracia, entre outros:

21 de novembro 2019

Bom, o dia da viagem...

Acordei atrasada, chegando na escola vi que tinha esquecido meu documento, fiz meu pai vir correndo trazer. Ele ficou muito puto, como de costume. Foi 4 horas de estrada com muita falação no ônibus e som alto, dancei com meus amigos, roubei o lanche de um deles, mas não adiantou nada, roubaram o meu também, hahaha.

Nossa primeira parada foi no parque Lages, que lugar maravilhoso. Tem uma história muito emocionante, vimos onde as pessoas que foram escravizadas na época da plantação de café tomavam seu banho. É bonito, mas senti uma energia forte naquele lugar. Não consigo me imaginar no

lugar deles, sofrendo, sendo tratados como animais, indigentes feitos para trabalhar e servir. Queria saber o que se passa na cabeça de uma pessoa racista e preconceituosa que pra mim deveriam se consideradas LIXOS. Uma das minhas maiores tristezas é ver que em pleno século 21 essa desigualdade ainda está muito presente, é ridículo como a evolução da nossa sociedade foi se deplorando de um jeito tão injusto. (Diário íntimo de Ingrid)

17 de Novembro 2019

[...] eu tenho que lutar, e muito, as coisas são sempre mais difíceis para os desfavorecidos, eu não tive a sorte de nascer rica, e nem branca nessa sociedade hipócrita e racista, mas eu me orgulho de mim e das minhas conquistas, mas eu ainda vou chegar longe, nem que eu tenha que lutar muito, eu quero conquistar meu espaço na sociedade, negra, pobre, mulher, eu vou chegar lá. (Diário íntimo de Mariana)

12-11-2019

Acordei um pouco mais tarde que o habitual, faltei aula para ir em Volta Redonda.

Durante o caminho fui fazendo algumas indagações a mim mesma e pensando o quanto é surreal a má distribuição de renda, pois enquanto alguns reclamam que desembolsam cerca de 12 mil para pagar a faculdade do filho, muitos só querem 12 reais para fazer uma refeição durante o dia ou até mesmo na semana. Uma coisa que tem me irritado muito são as pessoas falando sobre meritocracia na internet com argumentos do tipo “Ah mas é só ele se esforçar”, tá tudo bem, tem que ter esforço, mas como que uma pessoa em situação precária, precisando trabalhar (muitas vezes em lugares que usam a mão de obra quase que análoga à escravidão, levando em conta cargas horárias altas e baixos salários, sendo quase que insuficiente para suas necessidades, mas não restringindo só nesse tipo de trabalho que é crime, há outros que também demandam muito tempo) vai conseguir ascender economicamente a afins? (Diário íntimo de Fernanda)

24-11-2019

Meus dias são tão produtivos, normalmente faço as mesmas coisas sempre, até que os últimos dias fugiram um pouco do normal.

Tenho discutido bem sobre a questão do SUS, alguns “anap” acham que é necessária a privatização, o que eu não acho que seja o ideal já que muitas pessoas carecem de remédios e assistências que o SUS promove de forma gratuita (ou como troca, pois como alguns dizem, os impostos pagam o SUS). Acho extremamente necessária a proteção do SUS, pois apesar de ser precário, ele auxilia muitas pessoas.

{Anap = anarcocapitalist} (Diário íntimo de Júlia)

29 de novembro

Hoje foi o dia conhecido como “Black Friday” onde as lojas fazem “descontos” grandes, só que não é bem assim, na maioria dos casos esses descontos são enganosos. Eu acompanhei por alguns meses produtos em que eu estava interessado, e hoje os mesmos produtos tiveram descontos mínimos e outros até aumentaram de preço. Eu vi um vídeo de uma loja onde as pessoas entraram em massa antes mesmo dos portões se abrirem e até pisando em cima das outras, foi bem desumano. (Diário íntimo de André)

Alguns estudantes se limitaram a descrever suas rotinas, em sua maioria meninos, não fazendo um uso reflexivo da escrita diarística, a despeito de terem sido orientados para essa direção. Como o diário íntimo é uma atividade livre e

solitária, uma vez que a escrita se dá num momento de si para consigo mesmo, não foi possível acompanhar de perto a realização dessa etapa e assegurar-me que ela seria desenvolvida de acordo com o esperado.

Não foi possível, infelizmente, desenvolver um trabalho a partir das produções diarísticas dos estudantes com a turma. Por mais que considerasse interessante confrontá-los com seus escritos e compartilhar alguns relatos para que pudessemos comparar e debater as questões ali presentes, articulando suas narrativas sobre si com a história do próprio tempo, isso seria totalmente contraproducente, dado o caráter íntimo da modalidade de escrita de si adotada na sequência didática.

Antes de me encaminhar para as considerações finais, gostaria de compartilhar com as leitoras e os leitores, alguns depoimentos dos estudantes sobre o processo de escrita diarística.

### **3.3 “Como foi para você a experiência de escrever um diário íntimo?” – Com a palavra, os alunos e as alunas**

Dentre as oito utilidades inventariadas por Lejeune (2014) que o diário íntimo pode assumir – conservar a memória, sobreviver, desabafar, conhecer-se, deliberar, resistir, pensar e escrever – a mais citada pelos estudantes no questionário avaliativo e que também compareceu em seus relatos diarísticos refere-se ao potencial terapêutico da escrita:

Quando eu comecei a escrever meu diário eu tive mais maturidade para encarar as coisas que aconteciam comigo. Às vezes, quando estava tendo crise de ansiedade era o diário que me acalmava, ele me fazia controlar os meus sentimentos, e isso era bom. Então, quando o professor propôs a ideia de fazermos um diário eu não tive surpresa nenhuma. A única coisa que me deixa com o pé atrás é que alguém vai ler e tem coisas lá que eu não deveria ter escrito, mas no momento de dor eu escrevi tudo. Tudo verídico, mas muito íntimo para ser lido por outras pessoas.

Foi interessante e bem legal! Gostei de escrever sobre meus dias e acontecimentos do meu dia, têm pessoas que acham chato ficar ouvindo sobre o nosso dia, ou o que aconteceu conosco! Já o diário é um ouvinte que sabe ser confidente e parece que ele conforta também. Gostei bastante!!

De primeira não vi problema, pensei que não teria nada interessante a escrever mas mudei minha perspectiva, não só escrevi sobre o presente mas também acontecimentos passados que merecem ser lembrados, mesmo que eu tenha deixado alguns de lado há bastante coisa lá, e é

único, pensar que no mundo inteiro não há igual, foi confeccionado exclusivamente para minha pessoa, é demais, há assuntos delicados lá, por vezes as páginas foram regadas por lágrimas de desabafo, um desabafo que eu nunca teria com alguém, pois sei que haveriam julgamentos. Foi como tirar parte do peso que carrego por não desabafar e expressar o que sinto frequentemente. Usei bastante o termo “desabafo” até aqui, mais do que pratiquei a vida toda.

Foi uma experiência extraordinária! Tive alívio em dizer algo sem medo de julgamentos, não precisei me preocupar com nada e na hora que eu começava a escrever, eu me sentia mais leve, esquecia de tudo e focava só nele. Eu realmente amei essa experiência, foi muito melhor do que eu imaginava, pretendo continuar escrevendo, eu me encontrei com essa atividade.

O obstáculo e o desprazer com a escrita, provavelmente devido à falta de hábito, é algo que ficou bastante evidenciado na avaliação negativa que alguns estudantes fizeram da experiência, além da dificuldade em expressar seus sentimentos:

Foi algo difícil, porque não tinha costume de escrever, nem de escrever um diário e porque eu esqueço das coisas com facilidade e para lembrar de escrever foi muito ruim.

Não posso dizer que foi bom, pois realmente não foi. Acho que um dos motivos foi o fato de não gostar de escrever sobre os meus dias, eu prefiro falar, acho que oralmente as coisas fluem melhor. Sendo assim, não gostei tanto da experiência.

A duração para a realização da atividade – um mês – é outro fator que pode ter contribuído para que alguns estudantes tenham avaliado a experiência como monótona e cansativa:

Por ser minha primeira vez, eu tive um aprendizado de que não quero nunca mais, mas no começo até que foi legal escrever no dia, mas depois fui achando enjoativo.

Difícil. Eu não tenho disciplina para escrever todo o dia, não é uma coisa que eu voltaria a fazer.

Eu particularmente fiquei bem empolgada no início, mas depois não curti muito. Escrever é bom, e me fez bem, mas escrever um diário eu não curti muito.

Foi muito cansativo, porém é importante não só pra datação mas também porque houve muita reflexão. Eu pensava que escrever diário era coisa de adolescente mimada.

Foi chatinho ter que escrever todos os dias, sobre pensamentos e tals.

No começo fiquei bastante animada com o diário, tinha várias ideias, só que depois foi se tornando chato.

Foi um pouco complicado por eu não saber me abrir e contar algumas situações, mas também foi muito boa para avaliar e repensar as situações do meu dia-a-dia.

Extremamente intrigante, já que foi minha primeira vez escrevendo, escondi bastante coisa do diário.

A insegurança e o medo em ter o diário lido por terceiros também foi destacado, chamando a atenção para o cuidado em se trabalhar a escrita íntima como tarefa escolar:

Foi um pouco chato, não vou mentir, pois tenho o caso da falta de paciência. Quando mais nova sempre tentava manter a minha escrita em um diário, mas sempre tinha o esquecimento e também a falta de privacidade. Minha mãe sempre pegava para ler escondido, e isso me desanimava muito a escrever. E nesse trabalho da escola também minha mãe pegou escondido e até o meu namorado. Tive um pouco de apreensão em escrever totalmente do que acontecia na minha vida. Só de saber que alguém vai ler as histórias feitas do meu cotidiano é bastante assustador.

Alguns estudantes chamaram atenção para o caráter diferencial e inovador da atividade:

A experiência de escrever um diário não foi muito legal pois eu não tenho esse dom de contar como foi meu dia de uma forma boa, não sei mesmo. Mas gostei, pois foi uma atividade diferente para avaliar as pessoas, saiu um pouco desse jeito formal de fazer provas para ser avaliado.

Minha experiência foi muito boa, mas como eu já escrevia em um diário eu pensei que teria dificuldade para escrever nos dois, mas não tive. Tenho costume de escrever em diários, então não foi difícil. Gostei da ideia de trazer isso para a sala de aula e a oficina de decorar os cadernos.

Apesar de ter que seguir um padrão e ter que escrever, é legal fazer um diário e pensar na possibilidade de algum dia alguém ler o diário e ter acesso aos acontecimentos desse século, assim como ocorreu com os jovens da Guerra Mundial, foi uma sensação incrível, até porque dificilmente temos a oportunidade de realizar trabalhos assim, foi uma experiência única.

Por fim, a atividade também se revelou como oportunidade para um trabalho de subjetivação, contribuindo para um processo de autorreflexão e autoelaboração:

Foi uma experiência maravilhosa. Eu não tinha um e não sabia a importância pra mim. Escrevia, no máximo, alguns fatos do meu dia a dia em um grupo de wpp que só tem eu. Me ajudou a pensar mais e a desenvolver um gosto pela escrita. Pude também acompanhar meu desenvolvimento ao ler e avaliar o que escrevi. Esse trabalho realmente teve muita influência na minha vida.

Escrever um diário vai além de colocar palavras bonitas, escrever um diário é relatar o seu verdadeiro eu para si mesmo. Isso é algo importante porque podemos ser críticos conosco mesmo, avaliando e conceituando pontos positivos e negativos, melhorando o seu eu em um todo. Quando eu li meu diário pude perceber que sou mais feliz do que pensava, e apesar de um dia ter sido rude com outras pessoas atualmente desenvolvi a empatia dentro de mim e foi através do diário que me encorajei a usar meus talentos de um modo amplo, para ajudar o próximo e tentar quebrar barreiras. Ou seja, o diário foi uma autoavaliação de mim mesma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de iniciar minhas considerações finais fazendo uma ponte entre o cenário político e social brasileiro do momento em que elaborei e desenvolvi essa pesquisa (2019) e este de agora, em que o trabalho se encontra concluído (2021). Faço essa escolha não apenas por considerar que costurar diferentes tempos é uma tarefa a que nós historiadores e professores de história estamos, de certo modo, impelidos a fazer, mas também porque pensar o presente deve orientar nossa prática como educadores.

Quando pensei o uso de diários íntimos de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial como forma de convocar as subjetividades para a sala de aula, tinha em meu horizonte sensibilizar os alunos e alunas para as experiências traumáticas da História e desenvolver uma consciência da importância da defesa dos direitos humanos, da empatia e do respeito à alteridade. Trabalhar com relatos pessoais significou, para mim, dar um pouco de vida para a aula de História, muitas vezes concentrada em grandes esquemas explicativos, dados, números e não vozes. Geralmente as pessoas têm uma compreensão da História como algo que acontece no mundo e não com a gente, como algo do passado ou de uma instância do presente sobre a qual têm pouca ou nenhuma possibilidade de ação. Foi na tentativa de romper com essa ideia que convidei os estudantes para escreverem e pensarem sobre seu cotidiano e talvez a partir dessa escrita refletir sobre a realidade. Escrever é agir. Escrever sua história pode ser um primeiro passo para se pensar como sujeito da História.

As dimensões éticas e estéticas que caracterizaram a sequência didática desenvolvida foram decorrência de uma necessidade minha enquanto professor de mobilizar os estudantes para as questões de seu próprio tempo e implicá-los nos acontecimentos pelos quais estávamos envolvidos enquanto cidadãos brasileiros. Essa necessidade, como foi justificada no segundo capítulo, foi algo que se impôs como reflexo da eleição e primeiro ano do governo Bolsonaro, que desde o início apresentou uma série de ameaças à democracia, desrespeito aos sujeitos socialmente minorizados e aos direitos humanos, envolto numa sucessão de discursos que podem se enquadrados no espectro do fascismo.

Agora, finalizando a escrita dessa pesquisa e observando o cenário brasileiro dentro da pandemia de covid-19, que lançou o mundo numa crise sanitária de

dimensões catastróficas, sofreremos as consequências de um governo que assumiu uma postura de total banalização da vida e da morte. Através de uma coleção de discursos do presidente da República, constatamos o desprezo ao sofrimento humano, o negacionismo da ciência, a minimização da gravidade do coronavírus, o questionamento da eficácia das vacinas e do isolamento social, promoção de uso de medicamentos ineficazes, críticas ao uso de máscaras, fatores que revelam o caráter necropolítico de sua gestão:

"Está superdimensionado o poder destruidor desse vírus. Talvez esteja sendo potencializado até por questões econômicas" (09 de março de 2020).

"Para 90% da população, isso vai ser uma gripezinha ou nada" (27 de março de 2020).

"E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre" (28 de abril de 2020).

"Tudo agora é pandemia, tem que acabar com esse negócio, pô. Lamento os mortos, lamento. Todos nós vamos morrer um dia, aqui todo mundo vai morrer. Não adianta fugir disso, fugir da realidade. Tem que deixar de ser um país de maricas" (10 de novembro de 2020).

"Se você virar um jacaré, é problema seu. Se você virar Super-Homem, se nascer barba em alguma mulher aí, ou algum homem começar a falar fino, eles (Pfizer) não têm nada a ver com isso" (18 de dezembro de 2020).

"Começam a aparecer estudos aqui sobre o uso de máscara, que, num primeiro momento aqui, uma universidade alemã fala que elas são prejudiciais a crianças e levam em conta vários itens aqui como irritabilidade, dor de cabeça, dificuldade de concentração, diminuição da percepção de felicidade, recusa em ir para a escola ou creche, desânimo, comprometimento da capacidade de aprendizado, vertigem, fadiga" (25 de fevereiro de 2021).

"Fui acometido do vírus e tomei a hidroxiquina. Talvez eu tenha sido o único chefe de Estado que procurou remédio para esse mal. Não vou esmorecer, sou cabeça dura, sou perseverante" (11 de junho de 2021)<sup>11</sup>.

Todo o horror que se anunciava com a eleição do governo Bolsonaro e que ficou evidenciado na gestão da pandemia de covid-19 – mais de meio milhão de brasileiros mortos – reforça a indispensabilidade de pensarmos o papel social do

---

<sup>11</sup> Disponível em: ['Gripezinha', 'País de maricas': as frases de Bolsonaro sobre a pandemia \(domtotal.com\)](https://www.domtotal.com)

professor e, em nosso caso, do professor de História e nos implicarmos num ensino que ofereça um espaço para o trabalho da construção ética e estética junto a nossos estudantes, colocando a História a serviço da vida. Talvez seja importante recordar o imperativo categórico de Adorno quando propõe que “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2020, p. 129).

Refletindo agora sobre a escolha da Segunda Guerra Mundial como ponto de partida para o trabalho com diários íntimos não posso deixar de fazer uma autocrítica. Falar de Auschwitz, por mais importante e necessário que seja como forma de trazer para a Educação Básica questões da teoria e epistemologia da História e debater com os estudantes o seu lugar na História é pouco e revela a persistência de uma formação histórica eurocentrada que, de certa forma, ainda atravessa nossa prática docente. É ir a outro lugar para debater o que temos aqui dentro: uma História que também é toda construída em torno de genocídios – da população indígena, negra e pobre.

Por fim, e ainda me referindo a Adorno, gostaria de ressaltar que esse trabalho considerou que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 2020, p. 132) e que a prática da leitura e da escrita podem ser instrumentos aliados para uma aula de História que visa a construção de sujeitos responsáveis pelo seu lugar no mundo.

#Todas as vidas importam.

#Todas as histórias importam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009). <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2019.
- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ALBERTI, V. Fontes. In: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M.M. D. (coordenação). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- ALEKSIÉVITCH, S. **A guerra não tem rosto de mulher**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ALMEIDA, A. C. L. de; GRINBERG, K. Problematização. In: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M.M. (coordenação). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 11, nº 21, 1998.
- BARCELLOS, S. da S. 2009. Escritas do eu, refúgio do outro: a identidade e alteridade na escrita diarística. Rio de Janeiro. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ. 263 p.
- BLANCHOT, M. O diário íntimo e a narrativa. In: **O livro por vir**. Trad. De Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 270-278.
- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- CALLIGARIS, C. Verdades de autobiografias e diários íntimos. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 11, nº 21, 1998.
- CUNHA, M. T. S. Diários pessoais. Territórios abertos à História. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (orgs). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2017.
- CUNHA, M. T. S. Do coração à caneta: cartas e diários pessoais nas teias do vivido (décadas de 60 a 70 do século XX). **História: Questões e Debates**, Curitiba, n. 9, p. 115-142, jul./dez. 2013. Editora UFPR.
- CANDAU, J. **Memória e identidade**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DUQUE-ESTRADA, Elizabeth Muylaert. **Devires autobiográficos: a atualidade da escrita de si**. Rio de Janeiro: NAU/Editora PUC-Rio, 2009.

FERRAREZI, J. C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores – O ensino da leitura na educação básica**. 1 ed. São Paulo: Parabólica Editorial, 2017.

FERREIRA, M.M. Testemunhos. In: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M.M. (coordenação). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FERRO, M. **O século XX explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

FINK, N. As testemunhas e o ensino da história: uma abordagem didática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 157-178, jun. 2008.

FONSECA, S. G. **Didática e prática do ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: **Ética, sexualidade, política. Coleção Ditos e Escritos de Michel Foucault**. Vol. V. Org. Manoel Barros de Motta. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 144-162.

GOMES, A. C. Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo. In: GOMES, A. C. (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 7-24.

\_\_\_\_\_. Nas Malhas do Feitiço: o Historiador e os Encantos dos Arquivos Privados. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, nº 21, 1998.

HENRIQUE, M. C.; SULIMAN, S. S. Diário íntimo: fonte de pesquisa e instrumento pedagógico. **Anu. Lit.**, v. 17, n. 2, 2012, p. 27-44.

HOBBSAWN, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2007.

LEJEUNE, P. Diários de garotas francesas no século XIX: constituição e transgressão de um gênero literário. IN: **Cadernos Pagu** (8/9) 1997, p. 99-114.

\_\_\_\_\_. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LIMA, N. L. A escrita virtual na adolescência: os blogs como um tratamento do real da puberdade, analisados a partir da função do romance. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte.

MCLAREN, M. A. **Foucault, Feminismo e Subjetividade**. 1ª ed. São Paulo: Intermeios, 2016.

MEINERTZ, C. B.; PEREIRA, P. N. Ensino de História e Educação das Relações Étnico-raciais. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 86-92, 2016.

MIRANDA, S. R. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 35-79, 2013.

OLIVA, A. R. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2012.

PEREIRA, N. M. Sobre o valor do ensino de história para a vida. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, nº 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial.

PEREIRA, N. M. Ensino de História, dever de memória e os temas sensíveis. Educação, Linguagem e Memória. II Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. Por uma aula não narcísica: como representar “o outro” no ensino da História. In: **Café História – história feita com cliques**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/por-uma-aula-de-historia-nao-narcisica/>. Publicado em: 28 fev. 2020. ISSN: 2674-5917.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino De História E Resistência: Notas Sobre Uma História Menor. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, vol. 5, n.10, jan-abr, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet e MARQUES, Diego Souza. Narrativa do estranhamento: ensino de História entre a identidade e diferença. **PLURES Humanidades**, Ribeirão Preto/SP, v. 14, n. 1, 2013.

RAGO, M. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, J. M.; GROSSI, M. (orgs.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

ROCHA, H. A. B. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 30, nº 60, p. 121-142, 2010.

ROUSSEAU, J. J. **Les Confessions. Livres I à IV**. Éditions Larousse 2006.

SEFFNER, F. Comparar a aula de História com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). **Historiæ**, Rio Grande, 3 (1): 121-134, 2012.

SEFFNER, F. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**, São Paulo, ANPUH, 2011, v. 1, p. 1-16. 13, p. 14-33 – 2018.

SEFFNER, F.; PEREIRA, N. M. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 14-33 – 2018.

SILVA, C. B. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 01, Jan./ Jul. 2007.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TIBURI, Márcia. **Como derrotar o turbotecnomachonazifascismo ou seja lá o nome que se queira dar ao mal que devemos superar**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

WALLIS, S.; PALLMER, S. **Éramos jovens na guerra: cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

WIEVIORKA, O. Uma breve história da Segunda Guerra Mundial. In: SERVENT, P.; HECHT, E. (orgs.). **O século de século de sangue: 1914-2014 – as vinte guerras que mudaram o mundo**. 1 ed., São Paulo: Contexto, 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

<http://jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2010/113-edicao-83--maio/1042-a-riqueza-maior-de-um-diario-intimo-esta-no-dialogo-do-autor-com-seu-tempo>  
08/01/2021

## APÊNDICE A – Tabela da Sequência Didática

Aulas	Tema	Objetivos	Metodologia de ensino	Recursos	Atividades	Instrumentos avaliativos de aprendizagem
1	O perigo de uma história única.	Discutir a importância das narrativas plurais sobre os indivíduos e seus contextos sócio-históricos e culturais para o desenvolvimento de uma perspectiva mais ampla e diversificada da realidade.	Exposição de vídeo.	Data show.	Roda de conversa com lanche compartilhado.	
2	Segunda Guerra Mundial.	Compreender as causas, o desenvolvimento e as consequências; Preparar os estudantes para melhor compreensão do contexto no qual os diários que serão apresentados estão inseridos.	Exposição oral para introdução do tema; Exposição dialógica.	Data show; Livro didático.	Debate sobre o conteúdo.	
3,4,5,6 e 7	Segunda Guerra Mundial.	Confrontar diferentes perspectivas e narrativas sobre a Segunda Guerra Mundial; Entrar em contato com o gênero textual diário.	Leitura em grupo.	PDF do livro: "Éramos Jovens na Guerra: cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial".	Leitura e análise de fragmentos de diários de jovens que viveram durante a Segunda Guerra Mundial; Apresentação/debate das considerações sobre as narrativas lidas.	
8	Escrita de si e diário íntimo.	Apresentar as características do gênero textual diário e suas especificidades enquanto escrita de si; Historicizar o diário.	Exposição oral para introdução do tema; Exposição dialógica.	Data show.	Debate sobre o conteúdo.	
9	Diário íntimo.	Personalizar os cadernos que serão utilizados como diário; Elaborar o layout da primeira página do diário.	Oficina de confecção de diários.	Cadernos, colas, revistas, canetas hidrocor, retalhos de tecido, glitter.	Personalização individual da capa do diário; Escrita da primeira entrada no diário.	Observação da participação individual durante a oficina.
10	Diário íntimo e construção do conhecimento histórico.	Convidar os estudantes a compartilharem o processo de escrita dos diários;	Roda de conversa.		Roda de conversa com lanche compartilhado.	Questionário avaliativo da experiência.

		<p>Refletir sobre o cotidiano enquanto experiência histórica;</p> <p>Instigar os alunos a se perceberem como agentes construtores do processo histórico no qual estão inseridos;</p> <p>Pensar a História como ensino-aprendizagem do tempo, do outro e de si.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

**APÊNDICE B – Questionário para pesquisa**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

## Questionário para pesquisa

Público alvo: Estudantes do terceiro ano do Ensino Médio (turma 3001) do C.E.Prof. José Antônio Maia Vinagre, localizado no município de Barra do Piraí – RJ.

1. Qual o seu sexo?  
 Masculino  
 Feminino
2. Qual sua idade?  
 15 anos.  
 16 anos  
 17 anos  
 18 anos  
 Mais de 18 anos
3. Qual sua identidade de gênero?  
 Cisgênero  
 Transgênero  
 Não-binário
4. Qual sua orientação sexual?  
 Heterossexual  
 Homossexual  
 Bissexual  
 Outra
5. Qual sua religião?  
 Católica  
 Evangélica  
 Umbandista  
 Candomblecista  
 Ateu/ateia  
 Não possui religião  
 Outra
6. Você se considera:  
 Branco  
 Preto  
 Pardo  
 Indígena  
 Amarelo
7. Mora com:  
 Pai e mãe  
 Apenas com a mãe  
 Apenas com o pai  
 Com outro familiar
8. Possui alguma deficiência física que necessite de cuidado especial?  
 Sim  
 Não

**APÊNDICE C – Entradas selecionadas dos diários do livro “Éramos Jovens na Guerra: cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial.**

Aula 03 (09/10/19)

Capítulo 1: A invasão alemã da Polônia

- 1º de setembro de 1939
- 2 de setembro de 1939
- 19 de setembro de 1939
- 4 de outubro de 1939

Capítulo 2: A invasão alemã da Europa Ocidental

- 23 de junho de 1940
- 26 de junho de 1940

Aula 04 (11/10/19)

Capítulo 3: Sob ocupação alemã

- 27 de abril de 1941

Capítulo 4: A invasão da Rússia

- 22 de junho de 1941
- 13 de outubro de 1941
- 23 de outubro de 1941
- 28 de outubro de 1941
- 15 de dezembro de 1941
- 24 de dezembro de 1941
- 3 de janeiro de 1942
- 6 de janeiro de 1942

Aula 05 (16/10/19)

Capítulo 5: A guerra se globaliza

- 12 de dezembro de 1941
- 15 de dezembro de 1941
- 8 de abril de 1942

Capítulo 6: O Holocausto

- 27 de maio de 1942
- 30 de maio de 1942
- 9 de junho de 1942
- 14 de junho de 1942
- 21 de junho de 1942
- 22 de junho de 1942
- 27 de julho de 1942
- 4 de setembro de 1942
- 6 de março de 1943
- 8 de março de 1943

#### Aula 06 (23/10/19)

##### Capítulo 7: Depois de Stalingrado

- 9 de julho de 1943
- 6 de agosto de 1943
- 15 de agosto de 1943
- 26 de agosto de 1943

##### Capítulo 8: Dentro da Alemanha

- 25 de outubro de 1943
- 8 de novembro de 1943
- 23 de novembro de 1943
- 8 de dezembro de 1943
- 24 de dezembro de 1943
- 2 de janeiro de 1944
- 3 de janeiro de 1944
- 17 de janeiro de 1944

##### Capítulo 9: Esperando a Liberação

- 11 de abril de 1944
- 25 de julho de 1944
- 28 de julho de 1944
- 16 de agosto de 1944
- 28 de agosto de 1944

- 29 de agosto de 1944

#### Aula 07 (25/10/19)

##### Capítulo 10: Dentro do Japão

- 10 de outubro de 1943
- 19 de outubro de 1943
- 8 de dezembro de 1943

##### Capítulo 11: A Alemanha em retirada

- 25 de dezembro de 1944
- 4 de janeiro de 1945
- 3 de abril de 1945
- 12 de abril de 1945

##### Capítulo 12: Os últimos meses da guerra

- 13 de março de 1945
- 20 de abril de 1945
- 29 de abril de 1945
- 9 de maio de 1945
- 11 de maio de 1945